Paulo Freire
Armando González Segovia
Rosa Mujica Verasmendi

Escritos sobre educación dialógica

(El pensamiento educativo de Paulo Freire

a través de una selección de lecturas)



2018

Paulo Freire/Armando González Segovia/ Rosa Mujica Verasmendi. **Escritos sobre educación dialógica** (El pensamiento educativo de Paulo Freire a través de una selección de lecturas). Araure, Fondo Editorial González-Mujica, 2018.

Selección de lecturas de lecturas de Paulo Freire con propósitos educativos sin de lucro, en diversas universidades donde hemos trabajado, en especial en la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora (UNELLEZ), Universidad Nacional Experimental de la Seguridad (UNES), Universidad Nacional Experimental de las Artes (UNEARTE).

EDITORA
Rosa Mujica

CORRECCION DE TEXTOS
Rosa Mujica

FONDO EDITORIAL
González-Mujica

Depósito Legal
PO2017000017

ISBN
978-980-18-0092-7

ISBN: 978-980-18-0092-7
9 789801 800927

PAULO FREIRE: ESPERANZAS, ALEGRIAS Y LUCHA*

Armando González Segovia



"Tengo sesenta y ocho años y me siento todavía joven... pero si se trata de hablar de mi herencia diría: Paulo Freire fue un hombre que no podía comprender la vida sin el amor y la búsqueda del conocimiento" (1991).

"Me siento todavía en paz al entender que el desmoronamiento del llamado socialismo real no significa, por un lado, que el socialismo en sí haya demostrado ser inviable y, por otro lado, que la excelencia del capitalismo haya quedado demostrada... Hay momentos históricos en que la supervivencia del todo social plantea a las clases sociales la necesidad de entenderse, lo cual no significa que estemos viviendo un tiempo histórico vacío de clases. Las clases sociales siguen existiendo y luchando por sus intereses" (1993).

Paulo Freire

Se cerraron los ojos que permitieron ver una luz diferente. Se apagó la voz del diálogo franco y abierto. Murió Paulo Freire, el Maestro brasileño que encendió de esperanzas el continente latinoamericano. Se fue el Maestro al infinito de las estrellas. Sueños, amor, esperanzas, alegrías y lucha pueden sintetizar su vida.

El 2 de mayo de 1997, murió el Maestro Freire de un infarto al miocardio. Tras de sí dejó un cúmulo de sueños por hacer, quienes nos decimos sus alumnos y seguidores tenemos ahora la enorme tarea de trabajar en función del sueño freireano, donde la educación se convierta en una constante práctica de libertad, más allá del quehacer objetivo, de la enseñanza de principios gramaticales o aritméticos. Ser Maestros, en la más amplia acepción de la palabra, significa: cultivar en los semejantes los valores más nobles del ser humano.

El Maestro Freire sembró el amor y la alegría a través de la creación de alternativas que permitan el rompimiento con la práctica tradicional de la educación que impone el conocimiento a los educandos. Entonces, en el método freireano no existe el maestro «sabio» y el educando que aprende pasivamente, porque: sólo aprende verdaderamente aquel que se apropia de los aprendido, transformándolo en aprehendido, con lo que puede

---

* Conferencia en el II Encuentro Nacional del Ensayo de Educadores Populares del Centro de Experimentación Para el Aprendizaje Permanente (C.E.P.A.P) de la Universidad Nacional Experimental "Simón Rodríguez". San Felipe, Edo. Yaracuy, octubre de 1997, publicada en: Moral y Luces/ Revista de educación, cultura y deportes. San Carlos, Zona Educativa- Círculo Bolivariano Víctor Valera Mora, Cuarto trimestre 2002/ primer trimestre 2003, Nº 03/04, pp. 71-78.

por lo mismo reinventar; aquel que es capaz de aplicar lo aprendido-aprehendido a situaciones existenciales concretas[1].

Es decir el proceso educativo no está fundamentado en entregar fórmulas que sean aplicadas mecánicamente, deben concretarse principios básicos que puedan ser readaptados y reinventados a situaciones concretas. En consecuencia la educación debe ser práctica de lo cotidiano-vivido, de las relaciones del ser humano con el mundo, porque es un ser de acción, de práctica y de reflexión.

Freire planteó claramente el concepto de «Educación Bancaria», caracterizada principalmente por ser narrativa, discursiva y disertadora. Es decir, el docente narra o diserta sobre un tema determinado y el estudiante sencilla y pasivamente «debe escuchar», de ahí se deduce que el docente es el «sujeto» que narra y el educando el «objeto» que pacientemente escucha. Esta relación sujeto-objeto conduce a determinar que el «objeto» (educando) debe memorizar mecánicamente las narraciones del sujeto (docente).

Este proceso de repetición mecánica de contenidos en la educación coarta la creatividad de los individuos y no trasciende al conocimiento práctico de la realidad y por consiguiente no permite que el aprendizaje se convierta en aprehendizaje. Comúnmente se cree que el educador es siempre quien educa, quien sabe, piensa, habla, quien tiene la autoridad; mientras que el educando no sabe, por lo tanto no debe hablar y, menos aún, puede tener autoridad. Se deduce que el educador es el sujeto y los educandos simples objetos y como tal son tratados.

Esta educación es incentivada por el sistema opresor, porque pensar auténticamente resulta peligroso. La educación debe ser afrontada claramente a través de estrategias definidas de acción política, porque la educación no se crea para apoyar un proyecto político, sino que todo proyecto político desarrolla su modelo educativo.

Quienes creemos en la inmensa mayoría de seres humanos desposeídos, sin bienes de fortuna, los «desharrapados de la tierra», debemos buscar alternativas de educación. Freire retomó la mayéutica socrática y sistematizó el diálogo como elemento esencial en la propuesta de educación creativa. Liberando la palabra de los oprimidos, el diálogo franco y abierto como método de repensar y reinventar el mundo desde la óptica de los explotados, superando incluso el mismo miedo a la libertad que tienen los oprimidos.

La educación liberadora debe problematizar la realidad circundante hasta conseguir de ella los aprendizajes-aprehendizajes que sean significativos y necesarios. Comúnmente se afirma que los niños y los jóvenes son el futuro de la patria, más sin embargo esta es una verdad a medias. Es cierto que los jóvenes y los niños son el futuro, pero también son el presente, porque es el presente donde se gesta la formación de ellos. Entonces este trabajo no es del futuro, sino del presente. Del aquí y el ahora. Ese es nuestro compromiso.

La propuesta de Freire se basa en que nadie educa a nadie, así como nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión y el mundo es el mediador[2]. El papel del docente consiste en liderizar el proceso a través de un acertado conocimiento de la realidad circundante, vivida y sentida. Para ello debe romper la dicotomía educador-educandos, convirtiéndose en investigadores críticos, a través del diálogo donde el educador y el educando son sujetos cognoscentes de la realidad objeto de investigación. En este proceso

[1] Freire, Paulo. *¿Extensión o Comunicación?*, México, Siglo XXI, 1993, p. 28.
[2] Freire, Paulo. *Pedagogía del Oprimido*, México, Siglo XXI, 1993, p. 86.

ya no existe la verdad unilateral del docente sino que entre todos se aprende-aprehende de la realidad con la finalidad de transformarla.

Para Freire existir es pronunciar el mundo para transformarlo y el mundo pronunciado retorna a quienes lo pronuncian problematizado. Los hombres y mujeres se hacen de palabra, en el trabajo, praxis cambiante del mundo, decirla no es privilegio de algunos, sino derecho de todos los humanos. Diálogo, reflexión y acción son las bases de la propuesta educativa del Maestro Paulo Freire: estos son los fundamentos donde sembró la esperanza, alegría, para la lucha en un futuro comunitario mejor.

Freire, Maestro, amigo, el adiós de tú partida dejó de luto la educación latinoamericana, donde germinó la semilla del profundo amor por los seres humanos, que siempre sirvió de guía en el camino emprendido.

La colonización y el dominio cultural

En la concepción educativa de Paulo Freire, es fundamental el concepto de colonización y la invasión cultural: Toda invasión sugiere, obviamente, un sujeto que invade. Su espacio histórico-cultural, que le da su visión del mundo, en el espacio desde donde parte, para penetrar otro espacio histórico-cultural, imponiendo a los individuos de éste, su sistema de valores[3]. Porque: La invasión cultural, alienante, adormece el espíritu creador de los individuos y, en tanto luchan contra ella, los transforman en seres desesperanzados temerosos de correr el riesgo de la aventura, sin el cual no existe el verdadero acto creador.

Es decir, las sociedades invasoras imponen a las sociedades que habitan el espacio geográfico invadido una serie de valores de la cual son portadores. De allí que los pueblos conquistados asumen como válida solamente la cultura de los conquistadores. Por ello, los invasores someten a los conquistados a la acción impuesta, los constituyen en objetos de su acción, por medio de relaciones autoritarias que incluyen la producción. Estas relaciones autoritarias, si bien puede ser sin violencia, siempre existe la posibilidad de represión, que somete al ejercicio indiscutible de la autoridad.

John Dewey (1939) definió a la cultura como el complejo de condiciones que impone los términos en que los seres humanos que tienen intereses comunes, se asocian y viven juntos. Mientras que la UNESCO, en la conferencia de París, el 17 de octubre de 1989, define los elementos que integran la cultura popular tradicional como: "El conjunto de creaciones que emanan de una comunidad cultural, fundadas en la tradición, expresada por un grupo o individuos y que reconocidamente responden a las expectativas de la comunidad en cuanto a la expresión de su identidad cultural y social; las normas y valores se trasmiten oralmente, por imitación o de otras maneras. Sus formas comprenden, entre otras, la lengua, la literatura, la danza, los juegos, la mitología, los rituales, las costumbres, la artesanía, la arquitectura y otras artes".

Es decir, la cultura es la forma particular como una sociedad determinada establece la relación entre ella y la naturaleza, donde desarrolla y establece una serie de características propias. La cultura conjuga las necesidades materiales y espirituales de los seres humanos. Por lo tanto es una actividad evidentemente humana que abarca tanto lo material, la técnica, la moral y lo espiritual; correspondiendo a cada sociedad una forma de vida única (su

[3] Freire, Paulo. *¿Extensión…*, 1993, p. 44.

cultura), la cual ocupa un espacio y un tiempo determinado. La principal finalidad de la cultura es el humano, por ello cada uno es ejemplo de una cultura única e irrepetible.

Gramsci planteó que la cultura estaba íntimamente ligado al concepto de educación y clases sociales y que puede catalogarse en varios tipos: una arcaica o antigua, que son sobrevivencias del pasado que viven como tal; la cultura residual o asimilada, que es la que aunque de origen popular ha sido asimilada por las clases dominantes y la utiliza como instrumento de explotación y/o alienación; y, por último, una cultura popular tradicional emergente o alternativa, que se plantea como proyectos innovadores y progresistas, para buscar las diversas formas de utilizar la cultura como elemento de transformación social.

La cultura del pueblo, de las mayorías explotadas y oprimidas, recibe sus contenidos de la cultura de los dominadores. Cuando persiste algún elemento «autóctono» es porque ha sido asimilado por los opresores y sirve a sus principios. De ahí se deduce que solamente es posible estudiar la cultura de una sociedad investigando la historia de la dominación. Lo anterior no implica, sin embargo, que la dominación de un momento histórico explique toda la cultura de ese momento, ni que la cultura popular no sea expresión de la sociedad que la creó y mantiene, sino que la cultura dominante manipula la conciencia popular para su provecho, mientras que las clases oprimidas no consiguen, en la mayoría de los casos, un desarrollo autónomo coherente con su conciencia de clase.

Para empezar la transformación a la conciencia crítica, es necesario emprender el estudio del proceso histórico-cultural concreto de cada sociedad, lo cual permite elegir el ámbito donde se desarrollará una actividad, en la producción y la transformación de nuestra propia historia. La crisis de la cultura es manifestación de la crisis social, de la producción y la tecnificación socio-industrial.

Generalmente la cultura popular es absorbida y procesada en forma inconsciente, acrítica y espontáneamente, por ello sus características generales sirven al sistema de sometimiento y opresión social. Gramsci planteó la necesidad de un proyecto cultural alternativo: solo se da un movimiento cultural con organicidad de pensamiento y solidez cultural si entre los intelectuales y la gente sencilla se da la misma unidad que debe existir entre la teoría y la práctica, esto es, si los intelectuales son ya orgánicamente los intelectuales de las masas, si ya han elaborado y hecho coherentemente los principios y los problemas que las masas planteaban con actividad práctica, constituyendo de este modo el bloque cultural y social[4].

Es decir, el movimiento cultural de las masas debe ser conjugado con una teoría que permita la comprensión de los fenómenos sociales desde el punto de vista causal, partiendo de la fuente concreta, de los problemas específicos a resolver, hasta elaborarlos crítica, consciente y colectivamente, de forma que esta teorización sobre la práctica se convierta en una nueva acción más coherente que la anterior. De ahí se deduce la propuesta que parte de la teoría, realiza una acción colectiva de masas, sobre la cual vuelve a teorizarse:

Teoría-Práctica-Teoría

---

[4] García-Huidobro, Juan Eduardo. *Gramsci: Educación y Cultura*, Caracas, Cuadernos de Educación, Nº 108-109, 1983. 20.

Estos principios también pueden ser sintetizados de la siguiente manera: partiendo de una actividad popular, la cual se elabora teóricamente y se difunde para legar a la colectividad de nuevo:

Actividad popular-Elaboración teórica-Difusión-Colectividad

Esta propuesta gramsciana es conocida como filosofía de la praxis que, contraria a la filosofía tradicional, parte de la colectividad popular oprimida y explotada y llega hasta la misma, después de una elaboración teórica o reflexión colectiva. En este proceso de pensar la realidad, la propia colectividad pasa por un cambio de concepción del mundo y llega a un proceso de consciencia crítica de su propia realidad. Es un despertar consciente al mundo: la ciencia de hoy depende de una larga historia en la cual el aspecto teórico y la práctica han interactuado constantemente[5].

En este sentido, es necesario clarificar que la invasión cultural supone un rompimiento del diálogo: una imposición de la palabra de la sociedad conquistadora. Esta prescribe sus criterios y los invadidos son privados de la posibilidad de negarse a estas prescripciones. Pero para que esta acción sea efectiva, es necesario la realización de manipulación y el mesianismo de quien invade, la cual es un acto de conquista en sí mismo, por tanto es común que el invasor quite significado a la cultura invadida, rompa sus características, la llene, incluso, con subproductos de la cultura invasora, con lo que logra en medio de la conquista, la invasión y la imposición de valores ajenos al invadido, que este se «sienta feliz de la conquista».

La manipulación se contradice con la afirmación que el ser humano como sujeto, opte por la realidad que más le sea conveniente, es decir que tenga capacidad de decisión. En la actualidad uno de los mejores ejemplos se tiene a través de los medios de comunicación de masas, especialmente la radio, la televisión y la gran prensa, que a través de sus productos imponen normas y valores, alienan a la sociedad, en su más amplia acepción.

Por esto es necesario romper los caminos de la manipulación y la conquista. Ante una educación para la opresión, es necesario enarbolar una educación para la liberación, la cual debe ser de alto contenido dialógico que permita la consecución de una cultura emergente o alternativa, que posibilite revalorar las más genuinas expresiones creativas que han pervivido a través de los años en la memoria colectiva del pueblo explotado y oprimido.

La enajenación del ser humano

Las mayorías oprimidas se convierten en mercancía, cuya producción se halla en razón proporcional inversa al poder y la riqueza que producen. Tanto más producen los explotados, más riquezas acumulan los dueños del poder y la producción. Entonces, se acumula más capital en pocas manos y crece la miseria y la pobreza de las mayorías. Así se incrementa la diferencia entre propietarios y desposeídos de bienes materiales. La función de la educación en el sistema opresor es, precisamente, crear los medios sociales que validen esta opresión, enajenando, alienando a los educandos a su máxima expresión.

En la medida en que se valoriza el mundo de las cosas, se desvaloriza el mundo de los seres humanos. Por eso en una sociedad dividida en clases sociales el objeto producido se enfrenta al trabajador que lo produce como un objeto independiente, como algo extraño al

[5] García-Huidobro. *Gramsci…*, 1983, 80.

productor. En el sistema opresor se hace necesario, entonces, crear una educación que permita incentivar la capacitación del trabajador en determinada actividad productiva, pero a su vez que sea un ser pasivo, que no trascienda a una aprehensión de la realidad concreta, convertido en un ser inscrito dentro de los patrones formales de la sociedad.

Realizar un trabajo consiste en objetivar un producto. La realización del trabajo se manifiesta como privación de la realidad del trabajador y la objetivación (producción) como pérdida y esclavización del trabajador al objeto, mientras que la apropiación se convierte en extrañamiento o enajenación del trabajador. Por eso el trabajador se siente hacia el producto de su trabajo como hacia un objeto ajeno al él. Efectivamente, mientras más se esfuerza el trabajador en su labor, más fuerte es el mundo material creado por él, pero éste no le pertenece y, al mismo tiempo, se hace mayor la pobreza y su mundo interior, en consecuencia menos se pertenece el trabajador a sí mismo: El trabajador deposita su vida en el objeto pero una vez creado éste, el trabajador ya no se pertenece a sí mismo, sino que pertenece al objeto. La enajenación del trabajador en su producto no solo significa que su trabajo se convierte en un objeto, en una existencia externa, sino que esta existencia se halla fuera de él, es independiente de él y ajena a él. Representa un poder propio y sustantivo, que la vida que infundida al objeto se enfrenta al productor como a algo extraño y hostil[6].

La enajenación se manifiesta claramente en la producción: cuanto mayor es la producción, menos objetos puede adquirir, menos dignidad tiene el trabajador; cuanto más modelado es el objeto, más sacrificio y esfuerzo le cuesta al trabajador y produce mayor deformación en el productor... el aumento del poder del trabajo convierte en impotente a quien lo hace; mientras más ingenioso sea el trabajo, más embrutecido y esclavo será el trabajador.

El trabajo es actividad enajenada. En una sociedad de clases esta enajenación del trabajo se manifiesta en todas las formas de producción y utiliza todas las instituciones sociales para su mantenimiento y reproducción. El Estado, la familia, la religión, la ciencia, el arte, medios de comunicación, la educación, las leyes, entre otras, son medios y al mismo tiempo, manifestaciones de la enajenación interior del ser humano y la sociedad, los cuales sirven de instrumentos para mantener el orden social vigente o, en sentido contrario, pueden ser utilizados para subvertirlo. Por ello se puede afirmar junto a Paulo Freire: "Lo que nos parece indiscutible es que si pretendemos la liberación de los hombres, no podemos empezar por alienarnos o mantenerlos en la alienación. La liberación auténtica es la humanización del proceso, no es una cosa que se deposita en los hombres. No es una palabra hueca, mitificante. Es praxis que implica acción y reflexión sobre el mundo para transformarlo"[7].

Entendemos, entonces, junto a Freire que la labor educativa es fundamentalmente un instrumento de liberación, de debilitamiento de los mecanismos de sometimiento y opresión, por lo que la educación para la liberación, parte de un conocimiento nuevo, basado en el estudio, comprensión y transformación de la realidad vivida, tanto por los educadores como por los educandos.

---

[6] Marx, Carlos. *Manuscritos económico-filosóficos de 1844*, México, Grijalbo, 1968, p. 75,76

[7] Freire, Paulo. *Pedagogía del Oprimido… op. cit.*, p. 4.

Referencias

Freire, Paulo. “Entrevista a ...”, Caracas, *Cuadernos de Educación*, 1974, Nº 11.
Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI, 1993.
Freire, Paulo. *¿Extensión o Comunicación?*, México, Siglo XXI, 1993.
García-Huidobro, Juan Eduardo. *Gramsci: Educación y Cultura*, Caracas, Cuadernos de Educación, Nº 108-109, 1983.
Marx, Carlos. *Contribución a la Crítica de la Economía Política / con la Introducción de 1857*, Madrid, Comunicación, 1978.
Marx, Carlos. *Manuscritos económico-filosóficos de 1844*, México, Grijalbo, 1968.
Torres, Alfonso, et al. *Los Otros También Cuentan*, Bogotá, Dimensión educativa, 1990.

SOBRE EL PENSAMIENTO EDUCATIVO DE PAULO FREIRE



Armando González Segovia
Rosa Mujica Verasmendi
Universidad Nacional Experimental de las Artes (UNEARTE)
Centro de Estudios y Creación Artística (CECA) Portuguesa

Al referirnos a la herencia del pensamiento del maestro brasileño Paulo Freire, se deben percibir diversas formas cómo se manifiestan en la educación del Estado venezolano actual. Frases que ahora son comunes como "diálogo de saberes", "respeto al conocimiento del otro", son fundamentales en la estructura pensamental de Freire. Compartimos estudios de la obra de Freire desde el Grupo de sistematización "Samuel Robinson" del "Ensayo de Formación de Educadores Populares" (ENFODEP) del Centro de Experimentación para el Aprendizaje Permanente (CEPAP) de la Universidad Nacional Experimental "Simón Rodríguez" (UNESR), desde principios de los años 90. Ahora volvemos a re-estudiar al maestro desde una aproximación al conjunto, vista para comprender la dinámica donde se insertan algunas formas del pensamiento freireano en el Estado venezolano.

Proponiendo una selección de textos dirigida a los docentes y estudiantes que tienen el compromiso de formar ciudadanía de nueva dimensión, aunque esto no priva que sea también leído y compartidos con los quienes vienen en búsqueda de formación profesional, así como con el público en general (puede ser consultada en la dirección de blogs http://agshistoriaeducacion.blogspot.com). Se dirige a los primeros en la medida que en muchas oportunidades los profesores provienen de otras profesiones donde no se estudia la obra de Freire –aunque lamentablemente en existen ámbitos educativos donde tampoco es muy conocida la obra del maestro–.

Educación: Diálogo entre educador y educando para leer el mundo

Freire parte de la idea que la educación es la lectura compartida que hacen del mundo educador y educando, para ello el primero debe partir del conocimiento que tiene el segundo. No debe violentarse e irrespetarse a quienes comparten el proceso de enseñanza.

Es decir de lectores del mundo, que visto desde la crítica se estudia y comprende para percibir los mecanismos de cambio.

De allí que la palabra se percibe en la dimensión de la acción para transformar el mundo y en la reflexión sobre esa práctica. La palabra es tal en cuanto permite la construcción de un mundo. Para quienes creemos en la justicia, la igualdad y la equidad, en la siembra y la práctica de estos valores y quienes no creen en ellos para la justificación de las desigualdades. Cuando se divide el significado de las palabras de la acción se entra en el espacio de la incoherencia entre el decir y el hacer, lo cual hace que toda palabra sea inauténtica, hueca, carente de significado. En sentido contrario, si se asume una posición pragmática, que omita la reflexión sobre lo actuado, se convierte en activismo.

Por ello, se requiere promover el diálogo como primer paso a la comprensión y al cambio del mismo mundo que se pronuncia. No se puede negar la palabra de quienes se han hecho presentes para decir su visión del mundo, como forma de humanizar más a esa persona, porque el humano es el único ser que puede hacerse más humano. No se le puede decir a un animal que sea más animal de lo que es; por ejemplo: a un perro no se le pide que sea más perro, o a un gato que sea más gato. Pero un ser humano si puede humanizarse más, en la medida que se hace más consciente y solidario con aquellos de su misma especie. De allí que para Freire:

> "La existencia, en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres transforman el mundo. Existir, humanamente, es "pronunciar" el mundo, es transformarlo. El mundo pronunciado, a su vez, retorna problematizado a los sujetos pronunciantes, exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento.
>
> (…) el diálogo es una exigencia existencial. Y siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro, ni convenirse tampoco en un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes".[1]

Por ello el ser humano manifiesta su existencia en la palabra que pronuncia, no en el silencio. La palabra es verdadera, auténtica, cambiante del mundo cuando el pronunciamiento revela la percepción de su realidad. Debemos pronunciar el complejo mundo que nos rodea, muchas veces matizados entre la tensión entre la necesidad y la obligación de mantener la disciplina. Problematizar este mundo es intentar comprenderlo en sus diversas dimensiones, una desde aquellos seres explotados que han sido parte de un

---

[1] Véase: "La dialogicidad: esencia de la educación como práctica de la libertad", tomado de: *Pedagogía del Oprimido*, capitulo III. México, Siglo XXI, (1° edic. 1970) quincuagésimo quinta edición, 2005, pp. 103-158. Este capítulo permite comprender la esencia de la acción educativa de Freire, en cuanto en diálogo era el principio esencial de su praxis educativa.

sistema formado para la represión de sus iguales y otra como estas mismas personas forman parte de una comunidad que los segrega y estigmatiza en la mayoría de los casos.

Por ello la palabra verdadera es trabajo y práctica, praxis social para transformar el mundo, decir las palabra nos es derecho de unas pocas personas sino de todos los seres humanos. Nadie puede decir su palabra, sus convicciones y quitar este derecho a los demás. Decir la palabra implica el encuentro de los seres humanos para cambiar al cambiar el mundo. En este sentido, cambiar en la práctica se concibe como un esfuerzo conjunto de decir un mundo, una sociedad con menos violencia, donde el Estado pueda regular los principales problemas, atendiéndolos desde la esencia de la formación en familia hasta la labor de la comprensión social de la violencia. El diálogo es encuentro de seres humanos, mediatizados por el mundo, "para pronunciarlo no agotándose, por lo tanto, en la mera relación yo-tú".

Discencia: herencia del pensamiento freireano

Se entiende por discencia, el conjunto de funciones, procedimientos y actividades que se desarrollan quienes estudian, los que hacen el acto de la discencia, es decir los discentes.[2] Esta palabra nueva surge de aquel que tiene la posibilidad de decir su palabra para compartirla con el docente, leyendo el mundo.

Para ello se debe romper la dicotomía entre teoría y práctica, para que la primera no sea mera palabrería y la práctica activismo sin guía teórica. Teoría y práctica conforman entonces un difícil equilibrio que permite la concreción de la práctica acertada de la lectura de la realidad, en el entendido que "enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción".

Desde el inicio del proceso creador de conocimiento debe quedar claro que aunque diferentes educador y educando, o docente y discente:

> "…quien forma se forma y re-forma al formar y quien es formado se forma y forma al ser formado. Es en este sentido como enseñar no es transferir conocimientos, contenidos, ni formar es la acción por la cual un sujeto creador da forma, estilo o alma a un cuerpo indeciso y adaptado. No hay docencia sin discencia, las dos se explican y sus sujetos, a pesar de las diferencias que los connotan, no se reducen a la condición de objeto, uno del otro. Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender".[3]

El acto de aprender antecede al de enseñar por tanto "enseñar se diluía en la experiencia realmente fundadora de aprender", por tanto "Enseñar no existe sin aprender y viceversa y fue aprendiendo socialmente como, históricamente, mujeres y hombres descubrieron que era posible enseñar".

---

[2] "No hay docencia sin discencia",: Paulo Freire. *Pedagogía de la Autonomía*. México, Siglo XXI (undécima edición en español) 2006, pp. 23-46.
[3] *Ibid*.

Esta reconfortante y exigente experiencia debe ser vivida a plenitud porque "Cuando vivimos la autenticidad exigida por la práctica de enseñar-aprender participamos de una experiencia total, directiva, política, ideológica, gnoseológica, pedagógica, estética y ética, en la cual la belleza debe estar de acuerdo con la decencia y con la seriedad" porque es en el proceso de aprender, "en el que históricamente descubrimos que era posible enseñar como tarea no sólo incrustada en el aprender, sino perfilada en sí, con relación a aprender, es un proceso que puede encender en el aprendiz una curiosidad creciente, que puede tornarlo más y más creador" en la cual se puede trascender la práctica de la educación bancaria que pretende llenar de conocimientos al educando, lo cual implica asimismo un proceso de silenciamiento y aletargamiento de su palabra. Al incentivar la palabra de estudiante, educando o alumno, se trasciende asimismo esta categoría y se convierte en un discente. Un discente es aquel que no teme decir su palabra, su lectura del mundo para compartirla con otros condiscípulos y con el docente. La Universidad Nacional Experimental de la Seguridad (UNES), asumió la categoría de Discentes para quienes en ella cursan estudios académicos en ella.

La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra

Por supuesto que en el proceso de enseñanza aprendizaje, la lectura resulta esencial. No aquella: ma, me, mi, mo, mu; sino la de comprensión del mundo. La comprensión crítica de leer, trasciende el acto de decodificar sílabas, palabras, freses, oraciones y textos. Leer significa decodificar el mundo que se rodea a la persona porque a partir de esa lectura comprende el texto, de ahí que texto y contexto, Freire refiere esta comprensión como "inteligencia del mundo", porque:

> "La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél. Lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente. La comprensión del texto a ser alcanzada por su lectura crítica implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto"[4]

Por ello es importante leer y releer los momentos de la práctica vital de cada ser humano que guardados en la memoria, tocan y trastocan nuestra vida, hasta cambiar nuestra percepción del mundo. Desde la lectura que tenemos del mundo que nos rodea comprendemos los textos que decodificamos, pero a su vez los textos que leemos enriquecen la visión del mundo que nos rodea. Ambos interactúan dinámicamente y se enriquecen. Para esto es necesario tomar distancia que permita percibir críticamente la sociedad y la idea de aquella que se quiere crear.

---

[4] Paulo Freire. *La importancia del acto de leer y el proceso de liberación*. México, Siglo XXI (decimosexta edición), 2004, pp. 94-107.

Es esencial la lectura de la sociedad que rodea a los discentes. Ese mundo donde fue formado, desde la represión para oprimir a sus iguales. Ya sea en la sociedad o donde se cursan estudios, ya sea en básica, media, diversificada o profesional.

En la concepción de Freire, prevalece la necesidad de leer la realidad, buscar la manera comprender el problema desde la teoría para proceder a la solución del problema; luego reflexionar sobre la acción práctica - teoría para luego asumir otra práctica que subsane los problemas de la primera. De manera que teoría y práctica dinamicen desde el conocimiento y la praxis hasta la construcción de una nueva teoría de la realidad.

Las cualidades de un docente para hacer una sociedad mejor

Por supuesto que enfrentar este compromiso necesita de algunas características que los docentes deben poseer para el mejor desempeño de sus actividades.[5] Muchos de los profesionales en función de profesores en las universidades no han tenido la oportunidad de estudiar la obra de Paulo Freire por diversas razones que no viene al caso mencionar. En este sentido, se hace necesario hacer una selección con el propósito acercar a quienes su profesión base no es la docencia, a las propuesta educativa de Paulo Freire, y con los cuales puede construirse una idea de ese pensamiento fundamental para una visión critica de la educación.

Entre estas una de las principales cualidades docentes es la humildad, que significa equilibrio entre el respeto a los otros y a nosotros mismos, porque "la humildad exige valentía, confianza en nosotros mismos, respeto hacia nosotros mismos y hacia los demás". La humildad permite entender que "nadie sabe todo, nadie lo ignora todo. Todos sabemos algo, todos ignoramos algo". Esta cualidad permite que podamos hacer el acto de escucha a todo ser humano con respeto, oyendo "con atención a quien nos busca, sin importar su nivel intelectual", como "deber humano y un gusto democrático nada elitista".

> "De hecho, no veo cómo es posible conciliar la adhesión al sueño democrático, la superación de los preconceptos, con la postura no humilde, arrogante, en que nos sentimos llenos de nosotros mismos. Cómo escuchar al otro, cómo dialogar, si sólo me oigo a mí mismo, si sólo me veo a mí mismo, si nadie que no sea yo mismo me mueve o me conmueve. Por otro lado si, siendo humilde, no me minimizo ni acepto que me humillen, estoy siempre abierto a aprender y a enseñar. La humildad me ayuda a no dejarme encerrar jamás en el circuito de mi verdad. Uno de los auxiliares fundamentales de la humildad es el sentido común que nos advierte que con ciertas actitudes estamos cerca de superar el límite a partir del cual nos perdemos".

[5] "De las cualidades indispensables para el mejor desempeño de las maestras y los maestros progresistas", tomado de: *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI Editores, (1° edic. en español, 1994) (Décima edición), 2005, pp. 60-71.

Por ello la humildad está distante de la soberbia de aquel que se considera sabelotodo, que no puede reconocer el saber de los demás. "Es que la humildad no florece en la inseguridad de las personas sino en la seguridad insegura de los cautos. Es por esto por lo que una de las expresiones de la humildad es la seguridad insegura, la certeza incierta y no la certeza demasiado segura de sí misma". Por ello, la humildad no es sectaria y autoritaria que cree que "su" verdad es la única verdad que existe.

El autoritarismo de maestros y maestras que generan en muchas oportunidades posiciones rebeldes y en otras apatía de los estudiantes, carencia de posiciones críticas y miedo a la libertad; mientras que otros pueden salir "casi ilesos al rigor del arbitrio", pero debemos esforzarnos por ser menos autoritarios, "sino en nombre del sueño democrático por lo menos en nombre del respeto al ser en formación de nuestros hijos e hijas", de nuestros estudiantes.

El amor es otra cualidad que junto a la humildad otorga significado a la relación docente-educando. El trabajo docente pierde el significado sin la amorosidad necesaria para realizarla. Esta amorosidad se encuentra a lo largo de toda la obra de Freire, como columna vertebral. Se busca la transformación de lo existente por un acto de amor. Se trabaja para liberar al oprimido, porque esto permite hacer una sociedad más justa e igualitaria. Se trata de vivir en una sociedad más equitativa "No se trata de sacar los dominantes de ahora para hacerlos dominados y poner en su lugar a los dominados de ayer para ser los dominantes de ahora", eso no tiene sentido. Y se puede luchar por la libertad porque estamos condicionados, pero no determinados. "Esto es, el ser condicionado, yo me reconozco condicionado y entonces peleo contra las fuerzas que me condicionan".[6]

Esta amorosidad que se refiere como cualidad indispensable para el educador, se traduce en una fuerza de cambio trascendente de antiguas formas de pensamiento, diseñado para reprimir y someter a la sociedad al proceso de alienación que quita la esencia de lo que somos, nuestra cultura e impone valores ajenos.

Esa amorosidad, así como el transitar hacia el vencer el autoritarismo, se palpa también cuando se escogían a personas que aun cuando poseían voluntad de trabajo en la docencia, no se les brindaba los herramientas teóricas, metodológicas necesarias para el desarrollo de sus funciones y, algunos de ellos, al verse con un mínimo de poder en una espacio determinado, se convertían en seres arbitrarios. Por ello Pío Tamayo, a principios del siglo XX, afirmaba que cuando se le daba a cinco centímetros de poder a una persona sin formación, se tienen kilómetros de arbitrariedad. Resulta esencial entonces establecer constructos teóricos, conceptuales y éticos del modelo que respete los derechos humanos y garantiza los derechos colectivos, sociales sin prescindir de los personales.

---

[6] "Paulo Freire constructor de sueños". Textos del videos realizado por el IMDEC, México, para la Cátedra Paulo Freire, ITESO, febrero 2000. Tomado de: http://estrategiadidactica.files.wordpress.com/2011/12/freire-paulo_constructor-de-suec3b1os.pdf)

Dignificar a los seres humanos, tanto como sociedad e individuos, es en sí misma una necesidad y un proceso amoroso. Solamente así se puede avanzar a nuevos niveles de convivencia y respeto mutuo. Es similar al problema de la remuneración de los docentes, aludido por Freire en diversas oportunidades.[7] Refería Freire que se dice que educación, salud y seguridad son prioridades en cada una de las campañas electorales, pero pocas veces se les asigna el presupuesto que requieren para su buen funcionamiento. Por ello es necesario pagar "menos indecentemente" para que se pueda de verdad avanzar en otros sentidos. No se puede exigir rendimiento, dedicación, empeño, sino se brindan las condiciones necesarias para que la vida de empleado público sea mejor, ya sea este funcionario una o un maestro, médico o policía.

Se necesita *amorosidad* y *valentía* para construir un sueño. De allí que la valentía sea otra de las cualidades para el cambio de una sociedad mejor. Y esta valentía no es la carencia de miedo, lo cual es temeridad, sino la superación del mismo a través de determinados procedimientos que permitan avanzar en las propuestas que se hagan.

> "En primer lugar, cuando hablamos del miedo debemos estar absolutamente seguros de que estamos hablando sobre algo muy concreto. Esto es, el miedo no es una abstracción. En segundo lugar, creo que debemos saber que estamos hablando de una cosa muy normal. Otro punto que me viene a la mente es que, cuando pensamos en el miedo, llegamos a reflexionar sobre la necesidad de ser muy claros respecto a nuestras opciones, lo cual exige ciertos procedimientos y prácticas concretas que son las propias experiencias que provocan el miedo".[8]

En la medida que se tiene claridad sobre las opciones que se presentan, sobre los sueños por forjar, los cuales son "sustantivamente políticos y adjetivamente pedagógicos", en la medida en que reconozco que como educador o como funcionario se es un ser político, también se pueden entender las razones por las cuales se tiene miedo y percibir cuánto falta por andar para mejorar nuestra la sociedad y la democracia. Por esto debemos desafiar, provocar críticamente al educando, al discente, ya sea en los ambientes académicos de cualquier centro educativo o comunitario.

> "Cuando comenzamos a ser asaltados por miedos concretos, tales como el miedo a perder el empleo o a no alcanzar cierta promoción, sentimos la necesidad de poner ciertos límites a nuestros miedos. Antes que nada reconocemos que sentir miedo es manifestación de que estamos vivos. No tengo que esconder mis temores. Pero lo que no puedo permitir es que mi miedo me paralice. Si estoy seguro de mi sueño político, debo continuar mi lucha con tácticas que disminuyan el riesgo que corro. Por eso es tan importante gobernar mi miedo, educar mi miedo, de donde nace finalmente mi valentía. Es por eso por lo que no puedo por un lado negar mi miedo y por el otro

[7] "Quisiera morir dejando un mensaje de lucha". Entrevista por Rosa María Torres, Ecuador/Argentina, Tomado de: http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/documentos/paulo_freire_entrevista.pdf)
[8] De las cualidades indispensables… *Op. Cit.*

> abandonarme a él, sino que preciso controlarlo, y es en el ejercicio de esta práctica donde se va construyendo mi valentía necesaria.”.[9]

No hay valentía sin miedo, ni esta sin aquella. La primera nace de la superación de la segunda, cuando se trasciende, se controla y vence. Cuantas veces se puede actuar errado por el miedo paralizante. Son múltiples las fuentes de temor.

Asimismo, sin virtud la de *tolerancia* no es posible realizar un trabajo educativo juicioso, ni una experiencia democrática autentica, pero la tolerancia no es una posición irresponsable de quien juega el juego del “hagamos de cuenta”.

> “Ser tolerante no significa ponerse en connivencia con lo intolerable, no es encubrir lo intolerable, no es amansar al agresor ni disfrazarlo. La tolerancia es la virtud que nos enseña a convivir con lo que es diferente. A aprender con lo diferente, a respetar lo diferente”.[10]

En concordancia con los principios de la UNESCO, la tolerancia es aceptar y apreciar la diversidad de culturas del mundo, de los seres humanos; fomentar el conocimiento, la actitud de apertura, así como la comunicación de la libertad de pensamiento, conciencia y religión “La tolerancia consiste en la armonía en la diferencia. No sólo es un deber moral, sino además una exigencia política y jurídica. La tolerancia, la virtud que hace posible la paz, contribuye a sustituir la cultura de guerra por la cultura de paz”.[11]

Tolerancia es una actitud de reconocimiento activo de los derechos humanos universales y las libertades fundamentales de los demás, el respeto al otro, a sus derechos. “La tolerancia han de practicarla los individuos, los grupos y los Estados”. Más no es igual a conceder, condescendencia o indulgencia. Es la responsabilidad que sustenta los derechos humanos, el pluralismo, la actitud democracia y el Estado de derecho. “Supone el rechazo del dogmatismo y del absolutismo y afirma las normas establecidas por los instrumentos internacionales relativos a los derechos humanos”.[12] Asimismo:

> “Significa que toda persona es libre de adherirse a sus propias convicciones y acepta que los demás se adhieran a las suyas. Significa aceptar el hecho de que los seres humanos, naturalmente caracterizados por la diversidad de su aspecto, su situación, su forma de expresarse, su comportamiento y sus valores, tienen derecho a vivir en paz y a ser como son. También significa que uno no ha de imponer sus opiniones a los demás”.[13]

Hablar de tolerancia no es hacer un favor, ni es una formas cortés, delicada, de aceptar la presencia no muy deseada de mi contrario, ni “una manera civilizada de consentir

---

[9] *Ibid*.
[10] *Ibid*.
[11] UNESCO. *Declaración de Principios sobre la Tolerancia*, 16 de noviembre de 1995. Véase: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13175&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html, revisado el 28 de diciembre de 2012.
[12] *Ibid*.
[13] *Ibid*.

en una convivencia que de hecho me repugna. Eso es hipocresía, no tolerancia. Y la hipocresía es un defecto, un desvalor". La tolerancia como virtud debe vivirse al asumirla. La tolerancia "me hace coherente como ser histórico, inconcluso, que estoy siendo en una primera instancia, y en segundo lugar, con mi opción político-democrática". No se puede ser democrático, sin experimentar el principio fundamental de la tolerancia y la convivencia con lo diferente.

La tolerancia se genera en un ambiente de responsabilidad democrática, con claros límites de hasta dónde y qué es permito.

> "El acto de tolerar implica el clima de establecer límites, de principios que deben ser respetados. Es por esto por lo que la tolerancia no es la simple connivencia con lo intolerable. Bajo el régimen autoritario, en el cual se exacerba la autoridad, o bajo el régimen licencioso, en el que la libertad no se limita, difícilmente aprenderemos la tolerancia. La tolerancia requiere respeto, disciplina, ética. El autoritario, empapado de prejuicios sobre el sexo, las clases, las razas, jamás podrá ser tolerante si antes no vence sus prejuicios. Es por esto por lo que el discurso progresista del prejuiciado, en contraste con su práctica, es un discurso falso".[14]

Esta cualidad, este valor, resulta esencial en el sistema social que se gesta. Tolerar la diversidad de culturas, religiones, sociales, políticas, las diferencias de sexo, o tendencias sexuales, significa vencer prejuicios, en el entendido de ser un juicio antes del juicio. Debemos conocer y respetar siempre dentro de los límites sociales y legales permitidos. Por ejemplo, tolerar una persona con tendencia homosexual o al lesbianismo, lo cual no significa permitir conductas depravadas hacia otros seres humanos que no compartan esta actitud, aunque la respeten. No significa promover la prostitución, ya sea masculina o femenina.

Esta cualidad es significativamente importante por cuanto cada uno, como persona, tiene determinadas creencias religiosas, convicciones políticas, culturales, pertenece a un estatus social, y desarrolla un tipo único de personalidad, entre muchas cualidades que como humanos desarrollamos. Por este motivo es que define que el respeto y protección de la dignidad humana, así como la defensa y protección de los derechos humanos de todas las personas "sin discriminación alguna por motivos de raza, sexo, religión, idioma, opinión política, origen nacional, posición económica o de cualquier otra índole", es una de los principios rectores de la política que se gesta.

Se debe entender la diversidad cultural, política, social. El que se pertenezca a una clase social determinada, por ejemplo, no autoriza a violentar a una persona de una clase social diferente, lo cual es valedero para lo religioso, político, cultural, entre otros aspectos humanos. Eso es tolerancia: aceptar al otro tal cual es, si esa diferencia no implica la ruptura de los principios legales ni trasgredir los derechos ajenos.

---

[14] Freire. *Op Cit.*

Otra cualidad de un docente, es la *capacidad de decisión*, necesaria en su trabajo.[15] Decidir es escoger una opción entre varias, de por sí conlleva una evaluación, en el acto de discernir entre esto o aquello, entre posiciones o personas y "es la evaluación, con todas las implicaciones que ella genera, la que finalmente me ayuda a optar". Una debilidad es la incapacidad de decidir, porque la indecisión, puede interpretarse como debilidad o como incompetencia profesional, para Freire:

> "La educadora democrática, solo por ser democrática, no puede anularse; al contrario, si no puede asumir sola la vida de su clase tampoco puede, en nombre de la democracia, huir de su responsabilidad de tomar decisiones. Lo que no puede es ser arbitraria en las decisiones que toma. El testimonio de no asumir su deber como autoridad, dejándose caer en la licencia, es sin duda más funesto que el de extrapolar los límites de su autoridad".[16]

Esta observación es tanto válida para docentes como para funcionarios o funcionarias. En cualquier circunstancia debe decidirse, aunque a veces no sea fácil asumir la opción que se toma. Estas decisiones deben estar el marco democrático y legal, pero a su vez ajustadas a las circunstancias, ponderadas y evaluadas porque "La indecisión delata falta de seguridad, una cualidad indispensable a quien sea que tenga la responsabilidad del gobierno, no importa si de una clase, de una familia, de una institución, de una empresa o del Estado".[17] El margen de seguridad en la toma de decisiones se tiene cuando se poseen competencias científicas, claridad política e integridad ética.

> "No puedo estar seguro de lo que hago si no sé cómo fundamentar científicamente mi acción o si no tengo por lo menos algunas ideas de lo que hago, por qué lo hago y para qué lo hago. Si sé poco o nada sobre en favor de qué o de quién, en contra de qué o de quién hago lo que estoy haciendo o haré".[18]

Debo tener sensibilidad humana que permita conmoverme, pero que incentive mi actuación asertiva, si lo que hago hiere la dignidad de las personas con las que debo proteger, si las expongo a situaciones bochornosas a inocentes, no estoy en el marco de los derechos humanos. Discreción y humildad, así como lucidez, seguridad y determinación pueden posibilitar la solución de diversos problemas de manera adecuada en el marco de las leyes y la justicia a pesar de tener cualquier simpatía por persona, cultura, grupo social, religión, preferencia sexual, entre otros.

Para una actuación acertada debe convivirse la tensión entre la paciencia y la impaciencia. Ni la una ni la otra sola permite una actuación acertada. La primera, la paciencia, puede conllevar a situaciones acomocomodaticias, espontaneismo, o a la

---

[15] Freire. *Op Cit.*
[16] Freire. *Op Cit.*
[17] *Ibid.*
[18] *Ibid.*

inacción que niegan la posibilidad de actuar con justicia que puede obstaculizar los objetivos prácticos haciéndose inoperante.

Mientras la segunda, la impaciente o apresuramiento, puede conducir a acciones ciegas, sin ninguna guía táctica y menos una estrategia, conlleva a la arrogancia de quien se cree dueño de la razón, sin balancear posiciones, muchas veces sin escuchar razones. Concluye Freire: “La virtud no está, pues, en ninguna de ellas sin la otra sino en vivir la permanente tensión entre ellas. Está en vivir y actuar impacientemente paciente, sin que jamás se dé la una aislada de la otra”,[19] es decir debemos buscar la paciencia impaciente, y actuar con la impaciente paciencia que permita trascender hacia una visión coherente de los hechos para actuar con justica. Esta tensión se manifiesta en la expresión verbal, porque “Quien vive la impaciente paciencia difícilmente pierde, salvo casos excepcionales, el control de lo que habla, raramente extrapola los límites del discurso ponderado pero enérgico”, a diferencia de quien vive “preponderadamente la paciencia, apenas ahoga su legitima rabia, que expresa en un discurso flojo y acomodado” o de quien solo manifiesta impaciencia quien “tiende a la exacerbación en su discurso”.[20]

Por esta razón, se deben desarrollar habilidades de comunicación oral y escrita, la cual tiene el propósito es contribuir al desarrollo, de estrategias comunicacionales que sustenten la comprensión, interpretación y recreación de la realidad, desarrollando sus habilidades de escritura, de manera clara y con adecuado dominio de las estructuras gramaticales, ortográficas y sintácticas, e igualmente del habla.

Estas son algunas de las cualidades o virtudes que deben cosechar tanto docentes como estudiantes.

Dimensión de los docentes

Esta construcción pasa, por supuesto, por el tamiz de quienes ejercen la función docente, quienes deben tener presente que el acto de enseñar sobrepasa el de transferir conocimiento. El enseñar es una parte pequeña del proceso de conocer. El enseñar cumple funciones: “ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, sino que también requiere ser constantemente testimoniado, vivido”, donde no haya dicotomía entre lo que se dice y la práctica.[21] Es pensar y actuar acertadamente, ser coherente entre la teoría y la práctica, no decirse democrático y actuar autoritario.

Por la búsqueda de coherencia se debe percibir el proceso humano como un constante aprendizaje que nunca termina. La percepción de que como ser humano soy inacabado, permite la búsqueda constante del perfeccionamiento, aunque consciente se debe estar que a la perfección no se puede llegar:

---

[19] *Ibid.*
[20] *Ibid.*
[21] “Enseñar no es transferir conocimiento”, Paulo Freire. *Pedagogía de la Autonomía*. México, Siglo XXI, 1° edic. en español, 1997, citado de la undécima edición en español, 2006, pp. 47-87.

> "En verdad, el inacabamiento del ser o su inconclusión, es propio de la experiencia vital. Donde hay vida, hay inacabamiento. Pero sólo entre hombres y mujeres el inacabamiento se tornó consciente. La invención de la existencia a partir de los materiales que la vida ofrecía llevó a hombres y mujeres a promover el *soporte* en que los otros animales continúan, en *mundo*. Su mundo, mundo de hombres y mujeres. La experiencia humana en el *mundo* varía de calidad con relación a la vida animal en el *soporte"*.[22]

Un animal es un ser concluido en cuanto a su formación. Un ser humano no. A un perro, gato o culebra no se le puede exigir que sea más perro, gato o culebra de lo que son de por sí –y esto es válido para cualquier animal–. La diferencia con un ser humano es que este sí puede hacerse más humano, en la medida que se hace más sensible, amoroso, más dado al mundo, a sus semejantes, en la medida que puede hacer construir, elaborar los cimientos de ser mejor. La universidad como encargada de la formación de ciudadanía debe tener una profunda formación humanística constante, para agudizar sensibilidad a la actuación dentro del marco de los derechos humanos.

Saberse inacabado o inacabada implica reconocerse como tal, tomar el parámetro de avanzar cada día que se viva, mientras se existe. Esto es lo que se ha denominado aprendizaje permanente. Más, según nos enseña Vigostki, el ser social se forma en sociedad y esta condiciona su psicología, lo que denominó como "construcción socio-histórica de la mente", según la cual cada uno de nosotros posee en sí la carga social, la fuerza de aquella sociedad donde se formó y de donde convive, lo cual condiciona nuestra forma de ser.[23] Y es la conciencia de saberse inacabado, saberse condicionado socialmente, es que hombre o mujer busca la educación como forma de irse concluyendo, a sabiendas que nunca terminará el proceso de aprendizaje mientras viva. Por eso afirma Freire que estamos como seres inacabados y condicionados. Estamos "programados pero para aprender" y que "ejercitaremos tanto más y mejor nuestra capacidad de aprender y de enseñar cuanto más nos hagamos sujetos y no puros objetos del proceso".[24]

---

[22] *Ibid.*

[23] Puede revisarse: "Psicología del arte"; "El método instrumental en psicología"; "Historia y desarrollo de las funciones psíquicas superiores"; "Acerca de los sistemas psicológicos"; "Pensamiento y palabra"; "El problema de la enseñanza y el desarrollo mental en la edad escolar"; "La psicología y la teoría de la localización de las funciones psíquicas", en: *El proceso de formación de la psicología marxista: L. Vigostki, A. Leontiev. A. Luria*. Moscú, Editorial Progreso, 1989.

[24] Freire hace esta referencia en diversas partes de su obra, puede verse de muestra: "No hay docencia sin discencia", "Enseñar no es transferir conocimiento" y en su última entrevista, texto XII, "Paulo Freire, camarada Cristo". Traducción y subtítulos de: Manuela Yasmín Capó Sisco –Venezuela, Cooperativa del Centro de Estudios Para la Educación Popular– y Jalmiris Regina Reis Simao–Brasil– *Proyecto de traducción Paulo Freire entre Nosotros*. Tomado, la primera parte de: http://www.youtube.com/watch?v=yPtBrZ9V890,
la segunda parte de: http://www.youtube.com/watch?v=WcFnGjbuyT0. Transcrito de la versión de la web el 25 de diciembre de 2012, por AGS.

Debemos trascender la memorización mecánica de lo estudiado hasta llegar a la aprehensión de lo estudiado. Asumir la aventura creadora de nuevos conceptos partiendo de lo dado en teoría y de aquello que la realidad indica. La lectura del mundo que nos rodea es condicionante del mundo de las palabras que leemos textos, pero a su vez la lectura de textos puede enriquecer la visión que se tiene del mundo que nos rodea. Esta visión es la que hace profundo el proceso de aprendizaje y lo convierte en aprehendizaje.

De allí que un docente debe partir de hablar *con el* educando, no de hablarle *a él*,[25] el primer presupuesto implica el acto que en sí realizamos los docentes, en el segundo se trasciende hasta la parte más sublime de compartir la experiencia profunda de leer el mundo entre ambos. Y esta lectura del mundo es un acto político, porque es desde una posición política que se lee el mundo que nos rodea.[26] Este proceso dialéctico no existe dicotomía entre leer y escribir, porque no existe el uno sin el otro. Ser buen escritor implica ser buen lector y ser lector conlleva, en muchas ocasiones, a convertirse en escritor. Sin embargo, si partimos de la lectura del mundo que nos rodea, la cual intentamos comprender desde una posición teórica determinada, que para nosotros implica el dominio necesario de las categorías del materialismo histórico, necesariamente se debe buscar la forma de trasmitir esa lectura a la comunidad de donde surge. Ese material puede ser un texto, pero también puede no serlo, es decir a lo mejor existen otras alternativas y el grupo de donde parte la lectura de comprensión del mundo que le rodea tiene la palabra. Y este puede escoger un video, un mural, mapas, entre muchas manifestaciones.

Y leer el mundo que nos rodea, desde un visión crítica, profunda, sobrepasa con mucho el llegar a decodificar los códigos escritos. Recuerdo una experiencia con un anciano líder de una comunidad en la zona de Acarigua, por los años 90, con quien nos correspondió trabajar en jornadas de alfabetización y post-alfabetización. El señor con una rica experiencia, pronto comenzó a vivir la aventura de la lectura crítica del mundo. Cuando se colocaba las palabras generadoras era de los primeros en decodificar los problemas de la comunidad: Basura, esgrimía una serie de argumentos sobre cómo mejorar los servicios, con participación de la comunidad, cómo "aprovechar desperdicios", como llamaba al proceso de reciclaje o reutilización, entre muchas ideas, así como de las formas de

---

[25] "Partamos del intento de inteligencia del enunciado de arriba, en cuyo primer cuerpo dice: "de hablarle al educando a hablarle a él y con él". Podríamos organizar este primer cuerpo de la siguiente manera sin perjudicar su sentido: "Del momento en que le hablamos al educando al momento en que hablamos con él"; o: "de la necesidad de hablarle al educando a la necesidad de hablar con él"; o aun: "es importante que vivamos la experiencia equilibrada y armoniosa entre hablarle al educando y hablar con él". Esto quiere decir que hay momentos en los que la maestra, como autoridad, le habla al educando, dice lo que debe ser hecho, establece límites sin los cuales la propia libertad del educando se pierde en la permisividad, pero estos momentos se alternan, según la opción política de la educadora, con otros en los que la educadora habla con el educando". Véase "De hablarle al educando a hablarle a él y con él: de oír al educando a ser oído por él". Paulo Freire. *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI Editores, 1° edic. en español, 1994, tomado de la décima edición, 2005, pp. 94-102.

[26] Toda la obra Freire hace referencia a la condición política de la educación, en sus últimos textos fue una manera diáfana.

organización de las que entonces de denominaban "Asociaciones de Vecinos"; esto mismo ocurría con cualquier palabra generadora: Agua, electricidad, árboles. Todo un maestro en la lectura de la realidad. Lamentablemente, por el peso de sus casi 80 años, la vista estaba afectada, y nunca pudo aprender a decodificar códigos escritos, pero su experiencia de servicio conllevó a la solución de muchos problemas. Para el proceso educativo, este anciano era muestra de un proceso acertado de alfabetización. Aunque no llegó a decodificar códigos, si decodificó e interpretó su mundo que le rodea.

El acto de enseñar es inseparable del acto de estudiar, lo cual no es fácil, que exige posición crítica frente al mundo y a los textos estudiados, debe estimular el espíritu de investigación, la creatividad, de disciplina para superar la posición ingenua frente al texto que busca matar la curiosidad, que no permite estimular la imaginación ni la relación con la realidad; aquella que busca la memorización simple del texto.

> "En una visión crítica las cosas ocurren de otro modo. Quien estudia se siente desafiado por el texto en su totalidad y su objetivo es apropiarse de su significación profunda. Esta postura crítica, fundamental, indispensable al acto de estudiar"[27]

Se busca partir de la experiencia, de la lectura de los contextos sociales donde pertenecen, donde contexto y texto están vinculados para trascender la realidad hacia nuevos niveles, a la transformación social.

Acarigua, enero 2014

[27] "Consideraciones en torno al acto de estudiar", Paulo Freire. *La importancia del acto de leer y el proceso de liberación*. México, Siglo XXI (decimosexta edición), 2004, pp. 47-53

Paulo Freire

EDUCACIÓN DIALÓGICA

(Selección de textos Amando González Segovia-Rosa Mujica Verasmendi)


Pero yo digo que se debe de ayudar y apoyar a los más humildes.
Freire

I

EDUCACIÓN BANCARIA

(*Pedagogía del Oprimido*, capitulo II. México, Siglo XXI, 1° edic. 1970,
Tomado de la quincuagésimo quinta edición, 2005)

La concepción "bancaria" de la educación como instrumento de opresión. Sus supuestos. Su crítica.

La concepción problematizadora de la educación y la liberación. Sus supuestos.

La concepción "bancaria" y la contradicción educador-educando.

La concepción problematizadora y la superación de la contradicción educador-educando: nadie educa a nadie —nadie se educa a si mismo—, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo.

El hombre como ser inconcluso y consciente de su inconclusión y su permanente movimiento tras la búsqueda del SER MÁS.

Cuanto más analizamos las relaciones educador-educandos dominantes en la escuela actual, en cualquiera de sus niveles (o fuera de ella), más nos convencemos de que estas relaciones presentan un carácter especial y determinante —el de ser relaciones de naturaleza fundamentalmente narrativa, discursiva, disertadora.

Narración de contenidos que, por ello mismo, tienden a petrificarse o a transformarse en algo inerme, sean estos valores o dimensiones empíricas de la realidad. Narración o disertación que implica un sujeto —el que narra— y objetos pacientes, oyentes —los educandos.

Existe una especie de enfermedad de la narración. La tónica de la educación es preponderantemente ésta, narrar, siempre narrar.

Referirse a la realidad como algo detenido, estático, dividido y bien comportado o en su defecto hablar o disertar sobre algo completamente ajeno a la experiencia existencial de los educandos deviene, realmente, la suprema inquietud de esta educación. Su ansia irrefrenable. En ella, el educador aparece como su agente indiscutible, como su sujeto real, cuya tarea indeclinable es "llenar" a los educandos con los contenidos de su narración. Contenidos que sólo son retazos de la realidad, desvinculados de la totalidad en que se engendran y en cuyo contexto adquieren sentido. En estas disertaciones, la palabra se vacía de la dimensión concreta que debería poseer y se transforma en una palabra hueca, en

verbalismo alienado y alienante. De ahí que sea más sonido que significado y, como tal, sería mejor no decirla.

Es por esto por lo que una de las características de esta educación disertadora es la "sonoridad" de la palabra y no su fuerza transformadora: Cuatro veces cuatro, dieciséis; Perú, capital Lima, que el educando fija, memoriza, repite sin percibir lo que realmente significa cuatro veces cuatro. Lo que verdaderamente significa capital, en la afirmación: Perú, capital Lima, Lima para el Perú y Perú para América Latina.[1]

La narración, cuyo sujeto es el educador, conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado. Más aún, la narración los transforma en "vasijas", en recipientes que deben ser "llenados" por el educador. Cuando más vaya llenando los recipientes con sus "depósitos", tanto mejor educador será. Cuanto más se dejen "llenar" dócilmente, tanto mejor educandos serán.

De este modo, la educación se transforma en un acto de depositar en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita.

En vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten. Tal es la concepción "bancaria" de la educación, en que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos. Margen que sólo les permite ser coleccionistas o fichadores de cosas que archivan.

En el fondo, los grandes archivados en esta práctica equivocada de la educación (en la mejor de las hipótesis) son los propios hombres. Archivados ya que, al margen de la búsqueda, al margen de la praxis, los hombres no pueden ser. Educadores y educandos se archivan en la medida en que, en esta visión distorsionada de la educación, no existe creatividad alguna, no existe transformación, ni saber. Sólo existe saber en la invención, en la reinvención, en la búsqueda inquieta, impaciente, permanente que los hombres realizan en el mundo, con el mundo y con los otros. Búsqueda que es también esperanzada.

En la visión "bancaria" de la educación, el "saber", el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia, según la cual ésta se encuentra siempre en el otro.

El educador que aliena la ignorancia, se mantiene en posiciones fijas, invariables. Será siempre el que sabe, en tanto los educandos serán siempre los que no saben. La rigidez de estas posiciones niega a la educación y al conocimiento como procesos de búsqueda.

El educador se enfrenta a los educandos como su antinomia necesaria. Reconoce la razón de su existencia en la absolutización de la ignorancia de estos últimos. Los educandos, alienados a su vez, a la manera del esclavo, en la dialéctica hegeliana,

[1] Podrá decirse que casos como éstos ya no ocurren en las escuelas actuales. Si bien estos realmente no ocurren, continúa el carácter preponderantemente narrativo que estamos criticando.

reconocen en su ignorancia la razón de la existencia del educador pero no llegan, ni siquiera en la forma del esclavo en la dialéctica mencionada, a descubrirse como educadores del educador.

En verdad, como discutiremos mis adelante, la razón de ser de la educación libertadora radica en su impulso inicial conciliador. La educación debe comenzar por la superación de la contradicción educador-educando. Debe fundarse en la conciliación de sus polos, de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos.

En la concepción "bancaria" que estamos criticando, para la cual la educación es el acto de depositar, de transferir, de trasmitir valores y conocimientos, no se verifica, ni puede verificarse esta superación. Por el contrario, al reflejar la sociedad opresora, siendo una dimensión de la "cultura del silencio", la "educación bancaria" mantiene y estimula la contradicción.

De ahí que ocurra en ella que:

a) el educador es siempre quien educa; el educando el que es educado.

b) el educador es quien sabe; los educandos quienes no saben.

c) el educador es quien piensa, el sujeto del proceso; los educandos son los objetos pensados.

d) el educador es quien habla; los educandos quienes escuchan dócilmente.

e) el educador es quien disciplina; los educandos los disciplinados.

f) el educador es quien opta y prescribe su opción; los educandos quienes siguen la prescripción;

g) el educador es quien actúa; los educandos son aquellos que tienen la ilusión de que actúan, en la actuación del educador.

h) el educador es quien escoge el contenido programático; los educandos, a quienes jamás se escucha, se acomodan a él.

i) el educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, la que opone antagónicamente a la libertad de los educandos. Son éstos quienes deben adaptarse a las determinaciones de aquél.

j) Finalmente, el educador es el sujeto del proceso; los educandos, meros objetos.

Si el educador es quien sabe, y si los educandos son los ignorantes, le cabe, entonces, al primero, dar, entregar, llevar, trasmitir su saber a los segundos. Saber que deja de ser un saber de "experiencia realizada" para ser el saber de experiencia narrada o trasmitida.

No es de extrañar, pues, que en esta visión "bancaria" de la educación, los hombres sean vistos como seres de la adaptación, del ajuste. Cuanto más se ejerciten los educandos en el archivo de los depósitos que les son hechos, tanto menos desarrollarán en sí la conciencia crítica de la que resultaría su inserción en el mundo, como transformadores de él. Como sujetos del mismo.

Cuanto más se les imponga pasividad, tanto más ingenuamente tenderán a adaptarse al mundo en lugar de transformar, tanto más tienden a adaptarse a la realidad parcializada en los depósitos recibidos.

En la medida en que esta visión “bancaria” anula el poder creador de los educandos o lo minimiza, estimulando así su ingenuidad y no su criticidad, satisface los intereses de los opresores. Para éstos, lo fundamental no es el descubrimiento del mundo, su transformación. Su humanitarismo, y no su humanismo, radica en la preservación de la situación de que son beneficiarios y que les posibilita el mantenimiento de la falsa generosidad a que nos referíamos en el capítulo anterior. Es por esta misma razón por lo que reaccionan, incluso instintivamente, contra cualquier tentativa de una educación que estimule el pensamiento auténtico, pensamiento que no se deja confundir por las visiones parciales de la realidad, buscando, por el contrario, los nexos que conectan uno y otro punto, uno y otro problema.

En verdad, lo que pretenden los opresores “es transformar la mentalidad de los oprimidos y no la situación que los oprime”.[2] A fin de lograr una mejor adaptación a la situación que, a la vez, permita una mejor forma de dominación.

Para esto, utilizan la concepción “bancaria” de la educación a la que vinculan todo el desarrollo de una acción social de carácter paternalista, en que los oprimidos reciben el simpático nombre de “asistidos”. Son casos individuales, meros “marginados”, que discrepan de la fisonomía general de la sociedad. Esta es buena, organizada y justa. Los oprimidos son la patología de las sociedades sanas, que precisan por esto mismo ajustarlos a ella, transformando sus mentalidades de hombres “ineptos y perezosos”.

Como marginados, “seres fuera de” o “al margen de”, la solución para ellos sería la de que fuesen “integrados”, “incorporados” a la sociedad sana de donde “partirán” un día, renunciando, como tránsfugas, a una vida feliz...

Para ellos la solución estaría en el hecho de dejar la condición de ser “seres fuera de” y asumir la de “seres dentro de”.

Sin embargo, los llamados marginados, que no son otros sino los oprimidos, jamás estuvieron fuera de. Siempre estuvieron dentro de. Dentro de la estructura que los transforma en “seres para otro”. Su solución, pues, no está en el hecho de “integrarse”, de “incorporarse" a esta estructura que los oprime, sino transformarla para que puedan convertirse en “seres para sí”.

Obviamente, no puede ser éste el objetivo de los opresores. De ahí que la “educación bancaria”, que a ellos sirve; jamás pueda orientarse en el sentido de la concienciación de los educandos.

En la educación de adultos, por ejemplo, no interesa a esta visión “bancaria” proponer a los educandos el descubrimiento del mundo sino, por el contrario, preguntarles si “Ada

[2] Simone de Beauvoir, *El pensamiento político de la derecha,* Siglo XX, Buenos Aires, 1963. p. 64.

dio el dedo al cuervo”, para después decirles, enfáticamente, que no, que “Ada dio el dedo al ave”.

El problema radica en que pensar auténticamente es peligroso. El extraño humanismo de esta concepción bancaria se reduce a la tentativa de hacer de los hombres su contrario — un autómata, que es la negación de su vocación ontológica de ser más.

Lo que no perciben aquellos que llevan a cabo la educación “bancaria”, sea o no en forma deliberada (ya que existe un sinnúmero de educadores de buena voluntad que no se saben al servicio de la deshumanización al practicar el “bancarismo”), es que en los propios “depósitos” se encuentran las contradicciones, revestidas por una exterioridad que las oculta. Y que, tarde o temprano, los propios “depósitos” pueden provocar un enfrentamiento con la realidad en movimiento y despertar a los educandos, hasta entonces pasivos, contra su “domesticación”.

Su “domesticación” y la de la realidad, de la cual se les habla como algo estático, puede despertarlos como contradicción de sí mismos y de la realidad. De sí mismos, al descubrirse, por su experiencia existencial, en un modo de ser irreconciliable con su vocación de humanizarse. De la realidad, al percibirla en sus relaciones con ella, como constante devenir.

Así, si los hombres son estos seres de la búsqueda y si su vocación ontológica es humanizarse, pueden, tarde o temprano, percibir la contradicción en que la “educación bancaria” pretende mantenerlos, y percibiéndola pueden comprometerse en la lucha por su liberación.

Un educador humanista, revolucionario, no puede esperar esta posibilidad.[3] Su acción, al identificarse, desde luego, con la de los educandos, debe orientarse en el sentido de la liberación de ambos. En el sentido del pensamiento auténtico y no en el de la donación, el de la entrega de conocimientos. Su acción debe estar empapada de una profunda creencia en los hombres. Creencia en su poder creador.

Todo esto exige que sea, en sus relaciones con los educandos, un compañero de éstos.

La educación “bancaria”, en cuya práctica no se concilian el educador y los educandos, rechaza este compañerismo. Y es lógico que así sea. En el momento en que el educador “bancario” viviera la superación de la contradicción ya no sería “bancario”, ya no efectuaría “depósitos”. Ya no intentaría domesticar. Ya no prescribiría. Saber con los educandos en tanto éstos supieran con él, sería su tarea. Ya no estarla al servicio de la deshumanización, al servicio de la opresión, sino al servicio de la liberación.

---

[3] Nos hacemos esta afirmación ingenuamente. Ya hemos declarado que la educación refleja la estructura de poder y de ahí la dificultad que tiene el educador dialógico para actuar coherentemente en estructura que niega el diálogo. Algo fundamental puede ser hecho sin embargo: dialogar sobre la negación del propio diálogo.

Esta concepción bancaria, más allá de los intereses referidos, implica otros aspectos que envuelven su falsa visión de los hombres. Aspectos que han sido ora explicitados, ora no explicitados, en su práctica.

Sugiere una dicotomía inexistente, la de hombres-mundo. Hombres que están simplemente en el mundo y no con el mundo y con los otros. Hombres espectadores y no recreadores del mundo. Concibe su conciencia como algo especializado en ellos y no a los hombres como "cuerpos conscientes". La conciencia como si fuera una sección "dentro" de los hombres, mecanicistamente separada, pasivamente abierta al mundo que la irá colmando de realidad. Una conciencia que recibe permanentemente los depósitos que el mundo le hace y que se van transformando en sus propios contenidos. Como si los hombres fuesen una presa del mundo y éste un eterno cazador de aquéllos, que tuviera por distracción henchirlos de partes suyas.

Para esta concepción equivocada de los hombres, en el momento mismo en que escribo, estarían "dentro" de mí, como trozos del mundo que me circunda, la mesa en que escribo, los libros, la taza del café, los objetos que están aquí, tal como estoy yo ahora dentro de este cuarto.

De este modo, no distingue entre hacer presente a la conciencia y entrar en la conciencia. La mesa en que escribo, los libros, la taza del café, los objetos que me cercan están, simplemente, presentes en mi conciencia y no dentro de ella. Tengo conciencia de ellos pero no los tengo dentro de mí.

Sin embargo, si para la concepción "bancaria" la conciencia es, en su relación con el mundo, esta "pieza" pasivamente abierta a él, a la espera de que en ella entre, coherentemente concluirá que al educador no le cabe otro papel sino el de disciplinar la "entrada" del mundo en la conciencia. Su trabajo será también el de imitar al mundo. El de ordenar lo que ya se hizo, espontáneamente. El de llenar a los educandos de contenidos. Su trabajo es el de hacer depósitos de "comunicados" —falso saber que él considera como saber verdadero.[4]

Dado que en esta visión los hombres son ya seres pasivos, al recibir el mundo que en ellos penetra, sólo cabe a la educación apaciguarlos más aún y adaptarlos al mundo. Para la concepción "bancaria", cuanto más adaptados estén los hombres tanto más "educados" serán en tanto adecuados al mundo.

Esta concepción, que implica una práctica, sólo puede interesar a los opresores que estarán tanto más tranquilos cuanto más adecuados sean los hombres al mundo. Y tanto más preocupados cuanto más cuestionen los hombres el mundo.

---

[4] La concepción del saber de la concepción "bancaria" es, en el fondo. lo que Sartre (el hombre y las cosas) llamaría concepción "digestiva" o "alimenticia" del saber. Este es como si fuese el "alimento" que el educador va introduciendo en los educandos, en una especie de tratamiento de engorda...

Así, cuanto mis se adaptan las grandes mayorías a las finalidades que les sean prescritas por las minorías dominadoras, de tal manera que éstas carezcan del derecho de tener finalidades propias, mayor será el poder de prescripción de estas minorías.

La concepción y la práctica de la educación que venimos criticando, se instauran como instrumentos eficientes para este fin. De ahí que uno de sus objetivos fundamentales, aunque no sea éste advertido por muchos de los que la llevan a cabo, sea dificultar al máximo el pensamiento auténtico. En las clases verbalistas, en los métodos de evaluación de los "conocimientos", en el denominado "control de lectura", en la distancia que existe entre educador y educando, en los criterios de promoción, en la indicación bibliográfica,[5] y así sucesivamente, existe siempre la connotación "digestiva" y la prohibición de pensar.

Entre permanecer porque desaparece, en una especie de morir para vivir, y desaparecer por y en la imposición de su presencia, el educador "bancario" escoge la segunda hipótesis. No puede entender que permanecer equivale al hecho de buscar ser, con los otros. Equivale a convivir, a simpatizar. Nunca a sobreponerse ni siquiera yuxtaponerse a los educandos y no simpatizar con ellos. No existe permanencia alguna en la hipertrofia.

Sin embargo, el educador "bancario" no puede creer en nada de esto. Convivir, simpatizar, implican comunicarse, lo que la concepción que informa su práctica rechaza y teme.

No puede percibir que la vida humana sólo tiene sentido en la comunicación, ni que el pensamiento del educador sólo gana autenticidad en la autenticidad del pensar de los educandos, mediatizados ambos por la realidad y, por ende, en la intercomunicación. Por esto mismo, el pensamiento de aquél no puede ser un pensamiento para estos últimos, ni puede ser impuesto a ellos. De ahí que no pueda ser un pensar en forma aislada, en una torre de marfil, sino en y por la comunicación en torno, repetimos, de una realidad.

Y si sólo así tiene sentido el pensamiento, si sólo encuentra su fuente generadora en la acción sobre el mundo, el cual mediatiza las conciencias en comunicación, no será posible la superposición de los hombres sobre los hombres.

Tal superposición, que surge como uno de los rasgos fundamentales de la concepción "educativa" que estamos criticando, la sitúa una vez más como práctica de la dominación.

De ésta, que se basa en una falsa comprensión de los hombres a los que reduce a meros objetos, no puede esperarse que provoque el desarrollo de lo que Fromm denomina biofilia, sino el desarrollo de su contrario, la necrofilia.

"Mientras la vida —dice Fromm— se caracteriza por el crecimiento de una manera estructurada, funcional, el individuo necrófilo ama todo lo que no crece, todo lo que es mecánico. La persona necrófila se mueve por un deseo de convertir lo orgánico en inorgánico, de mirar la vida mecánicamente como si todas las personas vivientes fuesen objetos. Todos los procesos, sentimientos y pensamientos de vida se transforman en cosas.

---

[5] Existen profesores que, al elaborar una bibliografía, determinan la lectura de un libro señalando su desarrollo entre páginas determinadas, pretendiendo con esto ayudar a los alumnos...

La memoria y no la experiencia; tener y no ser es lo que cuenta. El individuo necrófilo puede realizarse con un objeto —una flor o una persona— únicamente si lo posee; en consecuencia, una amenaza a su posesión es una amenaza a él mismo; si pierde la posesión, pierde el contacto con el mundo." Y continúa, más adelante: "ama el control y, en el acto de controlar, mata la vida".[6]

La opresión, que no es sino un control aplastador, es necrófila. Se nutre del amor a la muerte y no del amor a la vida.

La concepción "bancaria" que a ella sirve, también lo es. En el momento en que se fundamenta sobre un concepto mecánico, estático, espacializado de la conciencia y en el cual, por esto mismo, transforma a los educandos en recipientes, en objetos, no puede esconder su marca necrófila. No se deja mover por el ánimo de liberar el pensar mediante la acción de los hombres, los unos con los otros, en la tarea común de rehacer el mundo y transformarlo en un mundo cada vez más humano.

Su ánimo es justamente lo contrario: el de controlar el pensamiento y la acción conduciendo a los hombres a la adaptación al mundo. Equivale a inhibir el poder de creación y de acción. Y al hacer esto, al obstruir la actuación de los hombres como sujetos de su acción, como seres capaces de opción, los frustra.

Así, cuando por un motivo cualquiera los hombres sienten la prohibición de actuar, cuando descubren su incapacidad para desarrollar el uso de sus facultades, sufren.

Sufrimiento que proviene "del hecho de haberse perturbado el equilibrio humano (Fromm). El no poder actuar, que provoca el sufrimiento, provoca también en los hombres el sentimiento de rechazo a su impotencia. Intenta, entonces, "restablecer su capacidad de acción" (Fromm).

Sin embargo, ¿puede hacerlo? ¿y cómo?, pregunta Fromm. Y responde que un modo es el de someterse a una persona o grupo que tenga poder e identificarse con ellos. Por esta participación simbólica en la vida de otra persona, el hombre tiene la ilusión de que actúa, cuando, en realidad, no hace sino someterse a los que actúan y convertirse en una parte de ellos.[7]

Quizás podamos encontrar en los oprimidos este tipo de reacción en las manifestaciones populistas. Su identificación con líderes carismáticos, a través de los cuales se puedan sentir actuando y, por lo tanto, haciendo uso de sus potencialidades y su rebeldía, que surge de la emersión en el proceso histórico, se encuentran envueltas, por este ímpetu, en la búsqueda de realización de sus potencialidades de acción.

Para las élites dominadoras, esta rebeldía que las amenaza tiene solución en una mayor dominación –en la represión hecha, incluso, en nombre de la libertad y del establecimiento del orden y de la paz social. Paz social que, en el fondo, no es otra sino la paz privada de los dominadores.

---

[6] Erich Fromm, *op. cit*. pp. 2839.
[7] Erich Fromm, *op. cit*., pp. 28-29.

Es por esto mismo por lo que pueden considerar –lógicamente, desde su punto de vista– como un absurdo "la violencia propia de una huelga de trabajadores y exigir simultáneamente al Estado que utilice la violencia a fin de acabar con la huelga".[8]

La educación como práctica de la dominación que hemos venido criticando, al mantener la ingenuidad de los educandos, lo que pretende, dentro de su marco ideológico, es indoctrinarlos en el sentido de su acomodación al mundo de la opresión.

Al denunciarla, no esperamos que las élites dominadoras renuncien a su práctica. Esperarlo así sería una ingenuidad de nuestra parte.

Nuestro objetivo es llamar la atención de los verdaderos humanistas sobre el hecho de que ellos no pueden, en la búsqueda de la liberación, utilizar la concepción "bancaria" so pena de contradecirse en su búsqueda. Asimismo, no puede dicha concepción transformarse en el legado de la sociedad opresora a la sociedad revolucionaria.

La sociedad revolucionaria que mantenga la práctica de la educación "bancaria", se equivocó en este mantener, o se dejó "tocar" por la desconfianza y por la falta de fe en los hombres. En cualquiera de las hipótesis, estará amenazada por el espectro de la reacción.

Desgraciadamente, parece que no siempre están convencidos de esto aquellos que se inquietan por la causa de la liberación. Es que, envueltos por el clima generador de la concepción "bancaria" y sufriendo su influencia, no llegan a percibir tamo su significado como su fuerza deshumanizadora. Paradójicamente, entonces usan el mismo instrumento alienador, en un esfuerzo que pretende ser liberador. E incluso, existen los que, usando el mismo instrumento alienador, llaman ingenuos o soñadores, si no reaccionarios, a quienes difieren de esta práctica.

Lo que nos parece indiscutible es que si pretendemos la liberación de los hombres, no podemos empezar por alienarlos o mantenerlos en la alienación. La liberación auténtica, que es la humanización en proceso, no es una cosa que se deposita en los hombres. No es una palabra más, hueca, mitificante. Es praxis, que implica la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo.

Dado que no podemos aceptar la concepción mecánica de la conciencia, que la ve como algo vacío que debe ser llenado, factor que aparece además como uno de los fundamentos implícitos en la visión bancaria criticada, tampoco podemos aceptar el hecho de que la acción liberadora utilice de las mismas armas de la dominación, vale decir, las de la propaganda, los marbetes, los "depósitos".

La educación que se impone a quienes verdaderamente se comprometen con la liberación no puede basarse en una comprensión de los hombres como seres "vacíos" a quien el mundo "llena" con contenidos; no puede basarse en una conciencia espacializada, mecánicamente dividida, sino en los hombres como "cuerpos conscientes" y en la

---

[8] Niebuhr, *El hombre moral en una sociedad inmoral*, p. 127.

conciencia como conciencia intencionada al mundo. No puede ser la del depósito de contenidos, sino la de la problematización de los hombres en sus relaciones con el mundo.

Al contrario de la concepción "bancaria", la educación problematizadora, respondiendo a la esencia del ser de la conciencia, que es su intencionalidad, niega los comunicados y da existencia a la comunicación. Se identifica con lo propio de la condena que es ser, siempre, conciencia de, no sólo cuando se intenciona hacia objetos, sino también cuando se vuelve sobre si misma, en lo que Jaspers denomina "escisión".[9] Escisión en la que la conciencia es conciencia de la conciencia.

En este sentido, la educación liberadora, problematizadora, ya no puede ser el acto de depositar, de narrar, de transferir o de trasmitir "conocimientos" y valores a los educandos, meros pacientes, como lo hace la educación "bancaria", sino ser un acto cognoscente. Como situación gnoseológica, en la cual el objeto cognoscible, en vez de ser el término del acto cognoscente de un sujeto, es el mediatizador de sujetos cognoscentes —educador, por un lado; educandos, por otro—, la educación problematizadora antepone, desde luego, la exigencia de la superación de la contradicción educador-educandos. Sin ésta no es posible la relación dialógica, indispensable a la cognoscibilidad de los sujetos cognoscentes, en torno del mismo objeto cognoscible.

El antagonismo entre las dos concepciones, la "bancaria", que sirve a la dominación, y la problematizadora, que sirve a la liberación, surge precisamente ahí. Mientras la primera, necesariamente, mantiene la contradicción educador-educandos, la segunda realiza la superación.

Con el fin de mantener la contradicción, la concepción "bancaria" niega la dialogicidad como esencia de la educación y se hace antidialógica; la educación problematizadora —situación gnoseológica— a fin de realizar la superación afirma la dialogicidad y se hace dialógica.

En verdad, no sería posible llevar a cabo la educación problematizadora, que rompe con los esquemas verticales característicos de la educación bancaria, ni realizarse como práctica de la libertad sin superar la contradicción entre el educador y los educandos. Como tampoco sería posible realizarla al margen del diálogo.

A través de éste se opera la superación de la que resulta un nuevo término: no ya educador del educando; no ya educando del educador, sino educador-educando con educando-educador.

De este modo, el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual "los

[9] La reflexión de la conciencia sobre sí misma es algo tan evidente y sorprendente como la intencionalidad. Yo me digo a mí mismo, soy uno y doble. No soy un ente que existe como una cosa, sino que soy escisión, objeto para mí mismo. Karl Jaspers, *Filosofía*, vol. I, Ed. de la Universidad de Puerto Rico, Revista de Occidente. Madrid, 1958. p. 6.

argumentos de la autoridad” ya no rigen. Proceso en el que ser funcionalmente autoridad, requiere el estar siendo con las libertades y no contra ellas.

Ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador. Mediadores son los objetos cognoscibles que, en la práctica “bancaria”, pertenecen al educador, quien los describe o los deposita en los pasivos educandos.

Dicha práctica, dicotomizando todo, distingue, en la acción del educador, dos momentos. El primero es aquel en el cual éste, en su biblioteca o en su laboratorio, ejerce un acto cognoscente frente al objeto cognoscible, en tanto se prepara para su clase. El segundo es aquel en el cual, frente a los educandos, narra o diserta con respecto al objeto sobre el cual ejerce su acto cognoscente.

El papel que a éstos les corresponde, tal como señalamos en páginas anteriores, es sólo el de archivar la narración o los depósitos que les hace el educador. De este modo, en nombre de la “preservación de la cultura y del conocimiento'“, no existe ni conocimiento ni cultura verdaderos.

No puede haber conocimiento pues los educandos no son llamados a conocer sino a memorizar el contenido narrado por el educador. No realizan ningún acto cognoscitivo, una vez que el objeto que debiera ser puesto como incidencia de su acto cognoscente es posesión del educador y no mediador de la reflexión crítica de ambos.

Por el contrario, la práctica problematizadora no distingue estos momentos en el quehacer del educador-educando. No es sujeto cognoscente en uno de sus momentos y sujeto narrador del contenido conocido en otro. Es siempre un sujeto cognoscente, tanto cuando se prepara como cuando se encuentra dialógicamente con los educandos.

El objeto cognoscible, del cual el educador bancario se apropia, deja de ser para él una propiedad suya para transformarse en la incidencia de su reflexión y de la de los educandos.

De este modo el educador problematizador rehace constantemente su acto cognoscente en la cognoscibilidad de los educandos. Estos, en vez de ser dóciles receptores de los depósitos, se transforman ahora en investigadores críticos en diálogo con el educador, quien a su vez es también un investigador crítico.

En la medida en que el educador presenta a los educandos el contenido, cualquiera que sea, como objeto de su ad-miración, del estudio que debe realizarse, “readmira” la “admiración” que hiciera con anterioridad en la “admiración” que de él hacen los educandos.

Por el mismo hecho de constituirse esta práctica educativa en una situación gnoseológica, el papel del educador problematizador es el de proporcionar, conjuntamente con los educandos, las condiciones para que se dé la superación del conocimiento al nivel de la “doxa” por el conocimiento verdadero, el que se da al nivel del “logos”.

Es así como, mientras la práctica "bancaria", como recalcamos, implica una especie de anestésico, inhibiendo el poder creador de los educandos, la educación problematizadora, de carácter auténticamente reflexivo, implica un acto permanente de descubrimiento de la realidad. La primera pretende mantener la inmersión; la segunda, por el contrario, busca la emersión de las conciencias, de la que resulta su inserción critica en la realidad.

Cuanto más se problematizan los educandos, como seres en el mundo y con el mundo, se sentirán mayormente desafiados. Tanto más desafiados cuanto más obligados se vean a responder al desafío. Desafiados, comprenden el desafío en la propia acción de captarlo. Sin embargo, precisamente porque captan el desafío como un problema en sus conexiones con otros, en un plano de totalidad y no como algo petrificado, la comprensión resultante tiende a tornarse crecientemente crítica y, por esto, cada vez más desalienada.

A través de ella, que provoca nuevas comprensiones de nuevos desafíos, que van surgiendo en el proceso de respuesta, se van reconociendo más y más como compromiso. Es así como se da el reconocimiento que compromete.

La educación como práctica de la libertad, al contrario de aquella que es práctica de la dominación, implica la negación del hombre abstracto, aislado, suelto, desligado del mundo, así como la negación del mundo como una realidad ausente de los hombres.

La reflexión que propone, por ser auténtica, no es sobre este hombre abstracción, ni sobre este mundo sin hombre, sino sobre los hombres en sus relaciones con el mundo. Relaciones en las que conciencia y mundo se dan simultáneamente. No existe conciencia antes y mundo después y viceversa.

"La conciencia y el mundo —señala Sartre— se dan al mismo tiempo: exterior por esencia a la conciencia, el mundo es, por esencia, relativo a ella".[10]

Es por esto por lo que, en cierta oportunidad, en uno de los "círculos de cultura" del trabajo que se realiza en Chile, un campesino, a quien la concepción bancaria clasificaría como "ignorante absoluto", mientras discutía a través de una "codificación" el concepto antropológico de cultura, declaró,: "Descubro ahora que no hay mundo sin hombre". Y cuando el educador le dijo: "Admitamos, absurdamente, que murieran todos los hombres del mundo y quedase la tierra, quedasen los árboles, los pájaros, los animales, los ríos, el mar, las estrellas, ¿no sería todo esto mundo..." "No —respondió enfático—, faltaría quien dijese: Esto es mundo". El campesino quiso decir, exactamente, que faltaría la conciencia del mundo que implica, necesariamente, el mundo de la conciencia.

En verdad, no existe un yo que se constituye sin un no-yo. A su vez, el no-yo constituyente del yo se constituye en la constitución del yo constituido. De esta forma, el mundo constituyente de la conciencia se transforma en mundo de la conciencia, un objetivo

[10] Jean Paul Sartre, *El hombre y las cosas*, Ed. Losada, Buenos Aires.-1965, pp. 25.26.

suyo percibido, el cual le da intención. De ahí la afirmación de Sartre, citada con anterioridad, “conciencia y mundo se dan al mismo tiempo”.

En la medida en que los hombres van aumentando el campo de su percepción, reflexionando simultáneamente sobre sí y sobre el mundo, van dirigiendo, también, su “mirada” a “percibidos” que, aunque presentes en lo que Husserl denomina “visiones de fondo”.[11] hasta entonces no se destacaban, “no estaban puestos por sí”.

De este modo, en sus “visiones de fondo”, van destacando “percibidos” y volcando sobre ellos su reflexión.

Lo que antes existía como objetividad, pero no era percibido en sus implicaciones más profundas y, a veces, ni siquiera era percibido, se “destaca” y asume el carácter de problema y, por lo tanto, de desafió.

A partir de este momento, el “percibido destacado' ya es objeto de la “admiración” de los hombres y, como tal, de su acción y de su conocimiento.

Mientras en la concepción “bancaria” —permítasenos la insistente repetición— el educador va “llenando” a los educandos de falso saber que son los contenidos impuestos, en la práctica problematizadora los educandos van desarrollando su poder de captación y de comprensión del mundo que, en sus relaciones con él, se les presenta no ya como una realidad estática sino como una realidad en transformación, en proceso.

La tendencia, entonces, tanto del educador-educando como de los educandos-educadores es la de establecer una forma auténtica de pensamiento y acción. Pensarse a sí mismos y al mundo, simultáneamente, sin dicotomizar este pensar de la acción.

La educación problematizadora se hace, así, un esfuerzo permanente a través del cual los hombres van percibiendo, críticamente, cómo están siendo en el mundo, en el que y con el que están.

Si, de hecho, no es posible entenderlos fuera de sus relaciones dialécticas con el mundo, si éstas existen, independientemente de si las perciben o no, o independientemente de cómo las perciben, es verdadero también que su forma de actuar, cualquiera que sea, es, en gran parte, en función de la forma como se perciben en el mundo.

Una vez más se vuelven antagónicas las dos concepciones y las dos prácticas que estamos analizando. La “bancaria”, por razones obvias, insiste en mantener ocultas ciertas razones que explican la manera como están siendo los hombres en el mundo y, para esto, mitifican la realidad. La problematizadora, comprometida con la liberación, se empeña en la desmitificación. Por ello, la primera niega el diálogo en tanto que la segunda tiene en él la relación indispensable con el acto cognoscente, descubridor de la realidad.

La primera es “asistencial”, la segunda es crítica; la primera, en la medida en que sirve a la dominación, inhibe el acto creador y, aunque no puede matar la intencionalidad de la conciencia como un desprenderse hacia el mundo, la “domestica” negando a los

---

[11] Edmund Husserl, *Notas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica.* Fondo de Cultura Económica, México, 1962, p. 79.

hombres en su vocación ontológica e histórica de humanizarse. La segunda, en la medida en que sirve a la liberación, se asienta en el acto creador y estimula la reflexión y la acción verdaderas de los hombres sobre la realidad, responde a su vocación como seres que no pueden autenticarse al margen de la búsqueda y de la transformación creadora.

La concepción y la práctica "bancarias" terminan por desconocer a los hombres como seres históricos, en tanto que la problematizadora parte, precisamente, del carácter histórico y de la historicidad de los hombres.

Es por esto por lo que los reconoce como seres que están siendo, como seres inacabados, inconclusos, en y con una realidad que siendo historia es también tan inacabada como ellos.

Los hombres, diferentes de los otros animales, que son sólo inacabados mas no históricos, se saben inacabados. Tienen conciencia de su inconclusión.

Así se encuentra la raíz de la educación misma, como manifestación exclusivamente humana. Vale decir, en la inconclusión de los hombres y en la conciencia que de ella tienen. De ahí que sea la educación un quehacer permanente. Permanente en razón de la inconclusión de los hombres y del devenir de la realidad.

De esta manera, la educación se rehace constantemente en la praxis. Para ser, tiene que estar siendo.

Su "duración" como proceso, en el sentido bergsoniano del término, radica en el juego de los contrarios permanencia-cambio.

En tanto la concepción "bancaria recalca la permanencia, la concepción problematizadora refuerza el cambio. De este modo, la práctica "bancaria", al implicar la inmovilidad a que hicimos referencia, se hace reaccionaria, en tanto que la concepción problematizadora, al no aceptar un presente bien comportado no acepta tampoco un futuro preestablecido, y enraizándose en el presente dinámico, se hace revolucionaria.

La educación problematizadora no es una fijación reaccionaria, es futuro revolucionario. De ahí que sea profética y, como tal, esperanzada.[12] De ahí que corresponda a la condición de los hombres como seres históricos y a su historicidad. De ahí que se identifique con ellos como seres más allá de sí mismos; como "proyectos"; como seres que caminan hacia adelante, que miran al frente; como seres a quienes la inmovilidad amenaza de muerte; para quienes el mirar hacia atrás no debe ser una forma nostálgica de querer volver sino una mejor manera de conocer lo que está siendo, para construir mejor el futuro. De ahí que se identifique con el movimiento permanente en que se encuentran inscritos los

[12] En un ensayo reciente, aún no publicado, *Cultural action for fredom*, discutimos con mayor profundidad el sentido profético y esperanzado de la educación o acción cultural problematizadora. Profecía y esperanza que resultan del carácter utópico de tal forma de acción, tornándose la utopía en la unidad inquebrantable entre la denuncia y el anuncio. Denuncia de una realidad deshumanizante y anuncio de una realidad una en que los hombres pueden SER MÁS. Anuncio y denuncia no son, sin embargo, palabras vacías sino compromiso histórico.

hombres, como seres que se saben inconclusos; movimiento que es histórico y que tiene su punto de partida, su sujeto y su objetivo.

El punto de partida de dicho movimiento radica en los hombres mismos. Sin embargo, como no hay hombres sin mundo, sin realidad, el movimiento parte de las relaciones hombre-mundo. De ahí que este punto de partida esté siempre en los hombres, en su aquí, en su ahora, que constituyen la situación en que se encuentran ora inmersos, ora emersos, ora insertos.

Solamente a partir de esta situación, que les determina la propia percepción que de ella están teniendo, pueden moverse los hombres.

Y para hacerlo, auténticamente incluso, es necesario que la situación en que se encuentran no aparezca como algo fatal e intrasponible sino como una situación desafiadora, que sólo los limita.

En tanto la práctica "bancaria", por todo lo que de ella dijimos, subraya, directa o indirectamente, la percepción fatalista que están teniendo los hombres de su situación, la práctica problematizadora, al contrario, propone a los hombres su situación como problema. Les propone su situación como incidencia de su acto cognoscente, a través del cual será posible la superación de la percepción mágica o ingenua que de ella tengan. La percepción ingenua o mágica de la realidad, de la cual resultaba la postura fatalista, cede paso a una percepción capaz de percibirse. Y dado que es capaz de percibirse, al tiempo que percibe la realidad que le parecería en sí inexorable, es capaz de objetivarla.

De esta manera, profundizando la toma de conciencia de la situación, los hombres se "apropian" de ella como realidad histórica y, como tal, capaz de ser transformada por ellos.

El fatalismo cede lugar, entonces, al ímpetu de transformación y de búsqueda, del cual los hombres se sienten sujetos.

Violencia sería, como de hecho lo es, que los hombres, seres históricos y necesariamente insertos en un movimiento de búsqueda con otros hombres, no fuesen el sujeto de su propio movimiento.

Es por esto mismo por lo que, cualquiera que sea la situación en la cual algunos hombres prohíban a otros que sean sujetos de su búsqueda, se instaura como una situación violenta. No importan los medios utilizados para esta prohibición. Hacerlos objetos es enajenarlos de sus decisiones, que son transferidas a otro u otros.

Sin embargo, este movimiento de búsqueda sólo se justifica en la medida en que se dirige al ser más, a la humanización de los hombres. Y ésta, como afirmamos en el primer capítulo, es su vocación histórica, contradicha por la deshumanización que, al no ser vocación, es viabilidad comprobable en la historia. Así, en tanto viabilidad, debe aparecer ante los hombres como desafío y no como freno al acto de buscar.

Por otra parte, esta búsqueda del ser más no puede realizarse en el aislamiento, en el individualismo, sino en la comunión, en la solidaridad de los que existen y de ahí que sea imposible que se dé en las relaciones antagónicas entre opresores y oprimidos.

Nadie puede ser auténticamente, prohibiendo que los otros sean. Esta es una exigencia radical. La búsqueda del ser más a través del individualismo conduce al egoísta tener más, una forma de ser menos. No es que no sea fundamental —repetimos— tener para ser. Precisamente porque lo es, no puede el tener de algunos convenirse en la obstaculización al tener de los demás, robusteciendo así el poder de los primeros, con el cual aplastan a los segundos, dada su escasez de poder.

Para la práctica "bancaria" lo fundamental es, en la mejor de las hipótesis, suavizar esta situación manteniendo sin embargo las conciencias inmersas en ella. Para la educación problematizadora, en tanto quehacer humanista y liberador, la importancia radica en que los hombres sometidos a la dominación luchen por su emancipación.

Es por esto por lo que esta educación, en la que educadores y educandos se hacen sujetos de su proceso, superando el intelectualismo alienante, superando el autoritarismo del educador "bancario", supera también la falsa conciencia del mundo.

El mundo ahora, ya no es algo sobre lo que se habla con falsas palabras, sino el mediatizador de los sujetos de la educación, la incidencia de la acción transformadora de los hombres, de la cual resulta su humanización.

Esta es la razón por la cual la concepción problematizadora de la educación no puede servir al opresor.

Ningún "orden" opresor soportaría el que los oprimidos empezasen a decir: "¿Por qué?"

Si esta educación sólo puede ser realizada, en términos sistemáticos, por la sociedad que hizo la revolución, esto no significa que el liderazgo revolucionario espere llegar al poder para aplicarla.

En el proceso revolucionario, el liderazgo no puede ser "bancario", para después dejar de serlo.[13]

[13] En el capítulo IV analizaremos detenidamente este aspecto, al discutir las teorías dialógica y antidialógica de la acción.

II

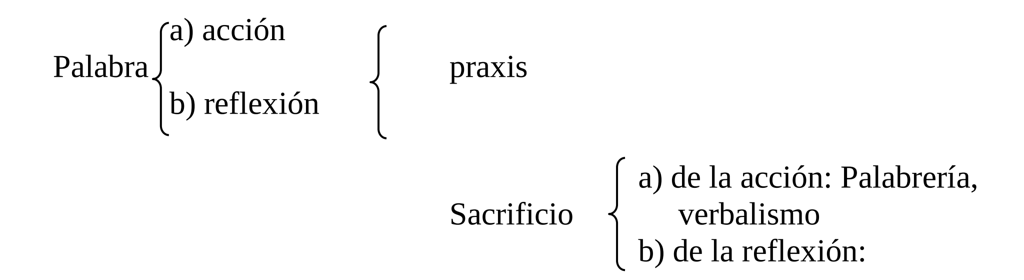
LA DIALOGICIDAD: ESENCIA DE LA EDUCACIÓN COMO PRÁCTICA DE LA LIBERTAD[1]

Dialogicidad y diálogo.
El diálogo empieza en la búsqueda del contenido programático.
Las relaciones hombres-mundo, los "temas generadores" y el contenido programático de la educación.
La investigación de los temas generadores y su metodología.
La significación concientizadora de la investigación de los temas generadores.
Los momentos de la investigación.

Al iniciar este capítulo sobre la dialogicidad de la educación, con el cual estaremos continuando el análisis hecho en el anterior, a propósito de la educación problematizadora, nos parece indispensable intentar algunas consideraciones en torno de la esencia del diálogo. Profundizaremos las afirmaciones que hicimos con respecto al mismo tema en "La educación coma práctica de la libertad".[2]

Al intentar un adentramiento en el diálogo, como fenómeno humano, se nos revela la palabra: de la cual podemos decir que es el diálogo mismo. Y, al encontrar en el análisis del diálogo la palabra como algo más que un medio para que éste se produzca, se nos impone buscar, también, sus elementos constitutivos.

Esta búsqueda nos lleva a sorprender en ella dos dimensiones —acción y reflexión— en tal forma solidarias, y en una interacción tan radical que, sacrificada, aunque en parte, una de ellas, se resiente inmediatamente la otra. No hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión (ver esquema) y, por ende, que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo.[3]



[1] Pedagogía del Oprimido, capitulo III. México, Siglo XXI, (1° edic. 1970) Quincuagésimo quinta edición, 2005, pp.103-158.
[2] Siglo XXI Editores, México, 3a. ed., 1972.
[3] Algunas de las reflexiones aquí desarrolladas nos fueron sugeridas en conversaciones con el profesor Ernani María Fiori.

activismo

La palabra inauténtica, por otro lado, con la que no se puede transformar la realidad, resulta de la dicotomía que se establece entre sus elementos constitutivos. En tal forma que, privada la palabra de su dimensión activa, se sacrifica también, automáticamente, la reflexión, transformándose en palabrería, en mero verbalismo. Por ello alienada y alienante. Es una palabra hueca de la cual no se puede esperar la denuncia del mundo, dado que no hay denuncia verdadera sin compromiso de transformación, ni compromiso sin acción.

Si, por lo contrario, se subraya o hace exclusiva la acción con el sacrificio de la reflexión, la palabra se convierte en activismo. Este, que es acción por la acción, al minimizar la reflexión, niega también la praxis verdadera e imposibilita el diálogo.

Cualquiera de estas dicotomías, al generarse en formas inauténticas de existir, genera formas inauténticas de pensar que refuerzan la matriz en que se constituyen.

La existencia, en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres transforman el mundo. Existir, humanamente, es "pronunciar" el mundo, es transformarlo. El mundo pronunciado, a su vez, retorna problematizado a los sujetos pronunciantes, exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento.

Los hombres no se hacen en el silencio,[4] sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión.

Mas si decir la palabra verdadera, que es trabajo, que es praxis, es transformar el mundo, decirla no es privilegio de algunos hombres, sino derecho de todos los hombres. Precisamente por esto, nadie puede decir la palabra verdadera solo, o decirla para los otros, en un acto de prescripción con el cual quita a los demás el derecho de decirla. Decir la palabra, referida al mundo que se ha de transformar, implica un encuentro de los hombres para esta transformación.

El diálogo es este encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo no agotándose, por lo tanto, en la mera relación yo-tú.

Esta es la razón que hace imposible el diálogo entre aquellas que quieren pronunciar el mundo y los que no quieren hacerlo, entre los que niegan a los demás la pronunciación del mundo, y los que no la quieren, entre los que niegan a los demás el derecho de decir la palabra y aquellos a quienes se ha negado este derecho. Primero, es necesario que los que así se encuentran, negados del derecho primordial de decir la palabra, reconquisten ese derecho prohibiendo que continúe este asalto deshumanizante.

Si diciendo la palabra con que al pronunciar el mundo los hombres lo transforman, el diálogo se impone como el camino mediante el cual los hombres ganan significación en cuanto tales.

Por esto, el diálogo es una exigencia existencial. Y siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un

[4] No nos referimos, obviamente, al silencio de las meditaciones profundas en que los hombres, en una forma aparente de salir del mundo, se apartan de él para "admirarlo" en globalidad, continuando en él. De ahí que estas formas de recogimiento sólo sean verdaderas cuando los hombres se encuentran en ellas empapados de "realidad" y no cuando, significando un desprecio al mundo, constituyan formas de evasión, en una especie de "esquizofrenia histórica".

sujeto en el otro, ni convenirse tampoco en un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes.

Tampoco es discusión guerrera, polémica, entre dos sujetos que no aspiran a comprometerse con la pronunciación del mundo ni con la búsqueda de la verdad, sino que están interesados solamente en la imposición de su verdad.

Dado que el diálogo es el encuentro de los hombres que pronuncian el mundo, no puede existir una pronunciación de unos a otros. Es un acto creador. De ahí que no pueda ser mafioso instrumento del cual eche mano un sujeto para conquistar a otro. La conquista implícita en el diálogo es la del mundo por los sujetos dialógicos, no la del uno por el otro. Conquista del mundo para la liberación de los hombres.

Es así como no hay diálogo si no hay un profundo amor al mundo y a los hombres. No es posible la pronunciación del mundo, que es un acto de creación y recreación, si no existe amor que lo infunda.[5] Siendo el amor fundamento del diálogo, es también diálogo. De ahí que sea, esencialmente, tarea de sujetos y que no pueda verificarse en la relación de dominación. En ésta, lo que hay es patología amorosa: sadismo en quien domina, masoquismo en los dominados. Amor no. El amor es un acto de valentía, nunca de temor; el amor es compromiso con los hombres. Dondequiera exista un hombre oprimido, el acto de amor radica en comprometerse con su causa. La causa de su liberación. Este compromiso, por su carácter amoroso, es dialógico.

Como acto de valentía, no puede ser identificado con un sentimentalismo ingenuo; como acto de libertad, no puede ser pretexto para la manipulación, sino que debe generar otros actos de libertad. Si no es así no es amor.

Por esta misma razón, no pueden los dominados, los oprimidos, en su nombre, acomodarse a la violencia que se les imponga, sino luchar para que desaparezcan las condiciones objetivas en que se encuentran aplastados.

Solamente con la supresión de la situación opresora es posible restaurar el amor que en ella se prohibía.

Si no amo el mundo, si no amo la vida, si no amo a los hombres, no me es posible el diálogo.

No hay, por otro lado, diálogo si no hay humildad. La pronunciación del mundo, con el cual los hombres lo recrean permanentemente, no puede ser un acto arrogante.

El diálogo, como encuentro de los hombres para la tarea común de saber y actuar, se rompe si sus polos (o uno de ellos) pierde la humildad.

---

[5] Cada vez nos convencemos más de la necesidad de que los verdaderos revolucionarios reconozcan en la revolución un acto de amor, en tanto es un acto creador y humanizador. Para nosotros, la revolución que no se hace sin una teoría de la revolución y por lo tantos sin conciencia, no tiene en ésta algo irreconciliable con el amor. Por el contrario, la revolución que es hecha por los hombres es hecha en nombre de su humanización. ¿Qué lleva a los revolucionarios a unirse a los oprimidos sino la condición deshumanizada en que éstos se encuentran? No es debido al deterioro que ha sufrido la palabra amor en el mundo capitalista que la revolución dejará de ser amorosa, ni que los revolucionarios silencien su carácter biófilo. Guevara, aunque hubiera subrayado el "riesgo de parecer ridículo", no temió afirmarlo: "Déjeme decirle —declaró, dirigiéndose a Carlos Quijano—, a riesgo de parecer ridículo, que el verdadero revolucionario está guiado por grandes sentimientos de amor. Es imposible pensar en un revolucionario auténtico sin esta cualidad". Ernesto Guevara, *Obra Revolucionaria*, Ediciones ERA, 1967. México. pp. 637-636.

¿Cómo puedo dialogar, si alieno la ignorancia, esto es, si la veo siempre en el otro, nunca en mí?

¿Cómo puedo dialogar, si me admito como un hombre diferente, virtuoso por herencia, frente a los otros, meros objetos en quienes no reconozco otros “yo”?

¿Cómo puedo dialogar, si me siento participante de un “ghetto” de hombres puros, dueños de la verdad y del saber, para quienes todos los que están fuera son “esa gente” o son “nativos inferiores”?

¿Cómo puedo dialogar, si parto de que la pronunciación del mundo es tarea de hombres selectos y que la presencia de las masas en la historia es síntoma de su deterioro, el cual debo evitar?

¿Cómo puedo dialogar, si me cierro a la contribución de los otros, la cual jamás reconozco y hasta me siento ofendido con ella?

¿Cómo puedo dialogar, si temo la superación y si, sólo con pensar en ella, sufro y desfallezco?

La autosuficiencia es incompatible con el diálogo. Los hombres que carecen de humildad, o aquellos que la pierden, no pueden aproximarse al pueblo. No pueden ser sus compañeros de pronunciación del mundo. Si alguien no es capaz de servirse y saberse tan hombre como los otros, significa que le falta mucho que caminar, para llegar al lugar de encuentro con ellos. En este lugar de encuentro, no hay ignorantes absolutos ni sabios absolutos: hay hombres que, en comunicación, buscan saber más.

No hay diálogo, tampoco, si no existe una intensa fe en los hombres. Fe en su poder de hacer y rehacer. De crear y recrear. Fe en su vocación de ser más, que no es privilegio de algunos elegidos sino derecho de los hombres.

La fe en los hombres es un dato a priori del diálogo. Por ello, existe aun antes de que éste se instaure. El hombre dialógico tiene fe en los hombres antes de encontrarse frente a frente con ellos. Ésta, sin embargo, no es una fe ingenua. El hombre dialógico que es crítico sabe que el poder de hacer, de crear, de transformar, es un poder de los hombres y sabe también que ellos pueden, enajenados en una situación concreta, tener ese poder disminuido. Esta posibilidad, sin embargo, en vez de matar en el hombre dialógico su fe en los hombres, se presenta ante él, por el contrario, como un desafío al cual debe responder. Está convencido de que este poder de hacer y transformar, si bien negado en ciertas situaciones concretas, puede renacer. Puede constituirse. No gratuitamente, sino mediante la lucha por su liberación. Con la instauración del trabajo libre y no esclavo, trabajo que otorgue la alegría de vivir.

Sin esta fe en los hombres, el diálogo es una farsa o, en la mejor de las hipótesis, se transforma en manipulación paternalista.

Al basarse en el amor, la humildad, la fe en los hombres, el diálogo se transforma en una relación horizontal en que la confianza de un polo en el otro es una consecuencia obvia. Sería una contradicción si, en tanto amoroso, humilde y lleno de fe, el diálogo no provocase este clima de confianza entre sus sujetos. Por esta misma razón, no existe esa confianza en la relación antidialógica de la concepción “bancaria” de la educación.

Si la fe en los hombres es un a priori del diálogo, la confianza se instaura en él. La confianza va haciendo que los sujetos dialógicos se vayan sintiendo cada vez más compañeros en su pronunciación del mundo. Si falta la confianza significa que fallaron las condiciones discutidas anteriormente. Un falso amor, una falsa humildad, una debilitada fe

en los hombres no pueden generar confianza. La confianza implica el testimonio que un sujeto da al otro, de sus intenciones reales y concretas. No puede existir si la palabra, descaracterizada, no coincide con los actos. Decir una cosa y hacer otra, no tomando la palabra en serio, no puede ser estímulo a la confianza.

Hablar de democracia y callar al pueblo es una farsa. Hablar del humanismo y negar a los hombres es una mentira.

Tampoco hay diálogo sin esperanza. La esperanza está en la raíz de la inconclusión de los hombres, a partir de la cual se mueven éstos en permanente búsqueda. Búsqueda que, como ya señalamos, no puede darse en forma aislada, sino en una comunión con los demás hombres, por ello mismo, nada viable en la situación concreta de opresión.

La desesperanza es también una forma de silenciar, de negar el mundo, de huir de él. La deshumanización, que resulta del "orden injusto", no puede ser razón para la pérdida de la esperanza, sino que, por el contrario, debe ser motivo de una mayor esperanza, la que conduce a la búsqueda incesante de la instauración de la humanidad negada en la injusticia.

Esperanza que no se manifiesta, sin embargo, en el gesto pasivo de quien cruza los brazos y espera. Me muevo en la esperanza en cuanto lucho y, si lucho con esperanza, espero.

Si el diálogo es el encuentro de los hombres para ser más, éste no puede realizarse en la desesperanza. Si los sujetos del diálogo nada esperan de su quehacer, ya no puede haber diálogo. Su encuentro allí es vacío y estéril. Es burocrático y fastidioso.

Finalmente, no hay diálogo verdadero si no existe en sus sujetos un pensar verdadero. Pensar crítico que, no aceptando la dicotomía mundo-hombres, reconoce entre ellos una inquebrantable solidaridad. Este es un pensar que percibe la realidad como un proceso, que la capta en constante devenir y no como algo estático. Una tal forma de pensar no se dicotomiza a sí misma de la acción y se empapa permanentemente de temporalidad, a cuyos riesgos no teme.

Se opone al pensar ingenuo, que ve el "tiempo histórico como un peso, como la estratificación de las adquisiciones y experiencias del pasado"[6] de lo que resulta que el presente debe ser algo normalizado y bien adaptado.

Para el pensar ingenuo, lo importante es la acomodación a este presente normalizado. Para el pensar crítico, la permanente transformación de la realidad, con vistas a una permanente humanización de los hombres. Para el pensar crítico, diría Pierre Furter, "la meta no será ya eliminar los riesgos de la temporalidad, adhiriéndome al espacio garantizado, sino temporalizar el espacio. El universo no se me revela —señala Funer— en el espacio imponiéndome una presencia matiza a la cual sólo puedo adaptarme, sino que se me revela como campo, un dominio que va tomando forma en la medida de mi acción".[7]

Para el pensar ingenuo la meta es apegarse a ese espacio garantizado, ajustándose a él y al negar así la temporalidad se niega a. sí mismo.

Solamente el diálogo, que implica el pensar crítico, es capaz de generarlo. Sin él no hay comunicación y sin ésta no hay verdadera educación. Educación que, superando la contradicción educador-educando, se instaura como situación gnoseológica en que los sujetos inciden su acto cognoscente sobre el objeto cognoscible que los mediatiza.

---

[6] Trozo de una carta de un amigo del autor.
[7] Pierre Furter, *Educação e vida*, Editôra Vozes. Petrópolis, Río, 1966. pp. 26-27.

De ahí que, para realizar esta concepción de la educación como práctica de la libertad, su dialogicidad empiece, no al encontrarse el educador-educando con los educando-educadores en una situación pedagógica, sino antes, cuando aquél se pregunta en torno a qué va a dialogar con éstos. Dicha inquietud en torno al contenido del diálogo es la inquietud a propósito del contenido programático de la educación.

Para el "educador bancario", en su antidialogicidad, la pregunta, obviamente, no es relativa al contenido del diálogo, que para él no existe, sino con respecto al programa sobre el cual disertará a sus alumnos. Y a esta pregunta responde él mismo, organizando su programa.

Para el educador-educando, dialógico, problematizador, el contenido programático de la educación no es una donación o una imposición —un conjunto de informes que han de ser depositados en los educandos—, sino la devolución organizada, sistematizada y acrecentada al pueblo de aquellos elementos que éste le entregó en forma inestructurada.[8]

La educación auténtica, repetimos, no se hace de A para B o de A sobre B, sino A con B, con la mediación del mundo. Mundo que impresiona y desafía a unos y a otros originando visiones y puntos de vista en torno de él. Visiones impregnadas de anhelos, de dudas, de esperanzas o desesperanzas que implican temas significativos, en base a los cuales se constituirá el contenido programático de la educación. Uno de los equívocos propios de una concepción ingenua del humanismo, radica en que, en su ansia por presentar un modelo ideal de "buen hombre", se olvida de la situación concreta, existencial, presente de los hombres mismos. "El humanismo —dice Furter— consiste en permitir la toma de conciencia de nuestra plena humanidad, como condición y obligación, como situación y proyecto." [9]

Simplemente, no podemos llegar a los obreros, urbanos o campesinos (estos últimos de modo general inmersos en un contexto colonial, casi umbilicalmente ligados al mundo de la naturaleza del cual se sienten más parte que transformadores) para entregarles "conocimientos", como lo hacía una concepción bancaria, o imponerles un modelo de "buen hombre" en un programa cuyo contenido hemos organizado nosotros mismos.

No serían pocos los ejemplos que podríamos citar de programas de naturaleza política, o simplemente docente, que fallaron porque sus realizadores partieron de su visión personal de la realidad. Falta verificada porque no tomaron en cuenta, en ningún instante, a los hombres en situación a quienes dirigían su programa, a no ser como meras incidencias de su acción.

Para el educador humanista o el revolucionario auténtico, la incidencia de la acción es la realidad que debe ser transformada por ellos con los otros hombres y no los hombres en sí.

Quien actúa sobre los hombres para, adoctrinándolos, adaptarlos cada vez más a la realidad que debe permanecer intocada, son los dominadores.

---

[8] En una larga conversación con Malraux, declaró Mao: "Usted sabe qué es lo que proclamo desde hace tiempo; debemos enseñar a las masas con precisión lo que hemos recibido de ellas con confusión." André Malraux, *Antimémoires*, Gallimard, París, 1967, p. 551. En esta afirmación de Mao subyace toda una teoría dialógica sobre la constitución del contenido programático de la educación, el cual no puede ser elaborado a partir de las finalidades del educador, de lo que le parezca ser mejor para sus educandos.

[9] Pierre Furter, *op. cit.*, p. 165.

Lamentablemente, sin embargo, en este "engaño" de la verticalidad de la programación, "engaño" de la concepción bancaria, caen muchas veces los revolucionarios, en su empeño por obtener la adhesión del pueblo hacia la acción revolucionaria.

Se acercan a las masas campesinas o urbanas con proyectos que pueden responder a su visión del mundo, más no necesariamente a la del pueblo.[10]

Se olvidan de que su objetivo fundamental es luchar con el pueblo por la recuperación de la humanidad robada y no conquistar al pueblo. Este verbo no debe tener cabida en su lenguaje sino en el del dominador. Al revolucionario le cabe liberar y liberarse con el pueblo y no conquistarlo.

En su actuación política, las élites dominantes son eficientes en el uso de la concepción "bancaria" (en la cual la conquista es uno de los instrumentos) porque, en la medida en que desarrollan una acción que estimula la pasividad, coincide con el estado de "inmersión" de la conciencia, oprimida.

Aprovechando esta inmersión de la conciencia oprimida, las élites; la van transformando en aquella "vasija" de que hablábamos y depositando en ella aquellos marbetes que la hacen aún más temerosa de la libertad.

Un trabajo verdaderamente liberador es incompatible con esta práctica. A través de él, lo que se ha de hacer es proponer a los oprimidos los marbetes de los opresores, como problema, propiciando así su expulsión del "interior" de los oprimidos.

En última instancia, el empeño de los humanistas no puede ser el de la lucha: de sus marbetes con los marbetes de los opresores, teniendo como intermediarios a los oprimidos, como si éstos fuesen el escenario de esta lucha, como si fuesen alojadores de los marbetes de unos .y otros. El empeño de los humanistas, por el contrario, debe centrarse en que los oprimidos tomen conciencia de que por el hecho mismo de estar siendo alojadores de los opresores, como seres duales, no están *pudiendo ser*.

Dicha práctica implica, por lo tanto, el que el acercamiento a las masas populares se haga, no para llevar un mensaje "salvador", en forma de contenido que ha de ser depositado, sino para conocer, dialogando con ellas, no sólo la objetividad en que se encuentran, sino la conciencia que de esta objetividad estén teniendo, vale decir, los varios niveles de percepción que tengan de sí mismos y del mundo en el que y con el que están.

Es por esto por lo que no podemos, a menos que sea ingenuamente, esperar resultados positivos de un programa, sea éste educativo en un sentido más técnico o de acción política, que no respete la visión particular del mundo que tenga o esté teniendo el pueblo. Sin ésta

[10] "A fin de unirse a las masas deben conocer sus necesidades y deseos. En el trabajo con las masas es preciso partir de las necesidades de éstas, y no de nuestros propios deseos, por buenos que fueren. Ocurre en ocasiones que las masas necesitan objetivamente alguna reforma, pero la conciencia subjetiva de esa necesidad no ha madurado aún en ella y no se muestran dispuestas ni decididas a llevarla a la práctica. En ese caso tenemos que esperar con paciencia e introducir la reforma sólo cuando. gracias a nuestro trabajo, haya madurado la necesidad en la mayoría de las masas y éstas se encuentren dispuestas y decididas a llevarla a la práctica, porque de lo contrario quedaremos aislados... En ese sentido tenemos dos principios: primero, lo que las masas necesitan en realidad, y no lo que nosotros imaginamos que necesitan; y segundo, lo que las masas están dispuestas y decididas a hacer, y no lo que nosotros estamos dispuestos a hacer en beneficio de ellas." Mao Tse Tung, *El frente unido en el trabajo cultural*, en Obras escogidas, Buenos Aires, Platina. 1959, t. II, pp. 424-5.

el programa se constituye en una especie de invasión cultural, realizada quizá con la mejor de las intenciones, pero invasión cultural al fin.[11]

Será a partir de la situación presente, existencial y concreta, reflejando el conjunto de aspiraciones del pueblo, que podremos organizar el contenido programático de la educación y acrecentar la acción revolucionaria.

En verdad, lo que debemos hacer es plantear al pueblo, a través de ciertas contradicciones básicas, su situación existencial, concreta, presente, como problema que, a su vez, lo desafía, y haciéndolo le exige una respuesta, no a un nivel intelectual, sino al nivel de la acción.[12]

Nunca disertar solamente sobre ella ni jamás donar contenidos que poco o nada tengan que ver con sus anhelos, sus dudas, sus esperanzas, sus temores. Contenidos que, a veces, aumentan estos temores. Temores que pertenecen a la conciencia oprimida.

Nuestro papel no es hablar al pueblo sobre nuestra visión del mundo, o intentar imponerla a él, sino dialogar con el sobre su visión y la nuestra. Tenemos que estar convencidos de que su visión del mundo, manifestada en las diversas formas de su acción, refleja su situación en el mundo en el que se constituye. La acción educativa y la acción política no pueden prescindir del conocimiento crítico de esta situación, so pena de que se transformen en "bancarias" o en una prédica en el desierto.

Por esto mismo, muchas veces, educadores y políticos hablan sin ser entendidos. Su lenguaje no sintoniza con la situación concreta de los hombres a quienes hablan. Y su habla es un discurso más, alienado y alienante.

El lenguaje del educador o del político (y cada vez nos convencemos más de que este último ha de tornarse también educador en el sentido más amplio de la palabra), tanto cuanto el lenguaje del pueblo, no existen sin un pensar, y ambos, pensamiento y lenguaje, sin una estructura a la cual se encuentren referidos. De este modo, a fin de que haya comunicación eficiente entre ellos, es preciso que el educador y el político sean capaces de conocer las condiciones estructurales en que el pensamiento y el lenguaje del pueblo se constituyen dialécticamente.

De ahí, también, que el contenido programático para la acción, que surge de ambos, no puede ser de exclusiva elección de aquéllos, sino de ellos y del pueblo.

En la realidad de la que dependemos, en la conciencia que de ella tengamos educadores y pueblo, buscaremos el contenido programático de la educación.

El momento de esta búsqueda es lo que instaura el diálogo de la educación como práctica de la libertad. Es el momento en que se realiza la investigación de lo que llamamos el *universo temático*[13] del pueblo o el conjunto de sus temas generadores.

Dicha investigación implica necesariamente una metodología que no puede contradecir la dialogicidad de la educación liberadora. De ahí que ésta sea igualmente dialógica. De ahí que, concienciadora también, proporcione, al mismo tiempo, la

---

[11] En el capitulo siguiente analizaremos detenidamente este punto.

[12] En este sentido, es bien contradictorio tanto que los hombres verdaderamente humanista, utilicen la práctica "bancaria", como el que los hombres de derecha lleguen a empeñarse en un esfuerzo de educación problematizadora. Éstos son siempre más coherente, jamás aceptan una pedagogía de la problematización.

[13] Con igual connotación utilizamos la expresión "temática significativa".

aprehensión de los “temas generadores” y la toma de conciencia de los individuos en torno a ellos mismos.

Esta es la razón por la cual (en forma coherente con la finalidad liberadora de la educación dialógica) no se trata de tener en los hombres el objeto de la investigación, cuyo sujeto seria el investigador. Lo que se pretende investigar, realmente, no son los hombres, como si fuesen piezas anatómicas, sino su pensamiento-lenguaje referido a la realidad, los niveles de percepción sobre esta realidad, y su visión del mundo, mundo en el cual se encuentran envueltos sus temas generadores.

Antes de preguntarnos lo que es un tema generador, cuya respuesta nos aclarará lo que es el “universo mínimo temático”, nos parece indispensable desarrollar algunas reflexiones.

En verdad, el concepto de “tema generador” no es una creación arbitraria o una hipótesis de trabajo que deba ser comprobada. Si el “tema generador” fuera una hipótesis, que debiera ser comprobada, la investigación, en primer lugar, no sería en torno de él sino de su existencia.

En este caso, antes de buscar aprehenderlo en su riqueza, en su significado, en su pluralidad, en su devenir, en su constitución histórica, tendríamos que comprobar inicialmente su objetividad. Y sólo así podríamos intentar su captación.

Aun cuando esta posición —de duda crítica— sea legítima, nos parece que la comprobación del “tema generador”, como una concreción, es algo a lo que llegamos a través no sólo de la propia experiencia existencial sino también de una reflexión critica sobre las relaciones hombres-mundo y hombres-hombres, implícitas en las primeras.

Detengámonos en este punto, y aunque pueda parecer un lugar común, nunca será demasiado el referirnos nuevamente a los hombres como los únicos seres, entre los inconclusos, capaces de tener, no sólo su propia actividad, sino a sí mismos como objeto de su conciencia, factor que los distingue del animal, incapaz de separarse de sus actividades.

En esta distinción, aparentemente superficial, vamos a encontrar las líneas que demarcan el campo del uno y del otro, desde el punto de vista de las actividades de ambos en el espacio en que se encuentran.

Al no poder separarse de su actividad, sobre la cual no puede ejercer un acto reflexivo, el animal no consigue impregnar la transformación que realiza en el mundo de un significado que vaya más allá de si mismo.

En la medida en que su actividad es una adherencia de él, los resultados de la transformación operada a través de ella no lo sobrepasan. No se separan de él, en tanto cuanto su actividad. De ahí que ella carezca de finalidades que sean propuestas por él. Por un lado, el animal no se separa de su actividad que a él se encuentra adherida; y por otro, el punto de decisión de ésta se halla fuera de él: en la especie a que pertenece. Por el hecho de que su actividad sea él y él sea su actividad y dado que no puede separarse de ella en cuanto su punto de decisión se encuentra en su especie y no en él, el animal se constituye fundamentalmente como un “ser cerrado en sí mismo”.

Al no tener este punto de decisión en sí; al no poder objetivarse, ni objetivar su actividad; al carecer de finalidades que proponerse y proponer; al vivir “inmerso” en el “mundo” al que no consigue dar sentido; al no tener un mañana ni un hoy, por vivir en un presente aplastante, el animal es ahistórico. Su vida ahistórica se da, no en el mundo,

entendido en un sentido riguroso, dado que el mundo no se constituye en un “no-yo” para él que sea capaz de constituirlo como “yo”.

El mundo humano, que es histórico, se hace, para el “ser cerrado en sí mismo” mero soporte. Su contorno no le es problemático, sino estimulante. Su vida no es un correr riesgos, en tanto que no sabe que los corre. Estos, dado que no son desafíos percibidos reflexivamente sino meramente “notados” por las señales que los apuntan, no exigen respuestas que impliquen acciones de decisión. Por esto mismo, el animal no puede comprometerse. Su condición de ahistórico no le permite asumir la vida. Y, dado que no la asume, no puede construirla. Si no la construye, tampoco puede transformar su contorno. No puede, tampoco, saberse destruido en vida, puesto que no consigue prolongar el soporte donde ella se da: en un mundo significativo y simbólico, el mundo comprensivo de la cultura y de la historia. Esta es la razón por la cual el animal no animaliza su contorno para animalizarse, ni tampoco se desanimaliza. En el bosque, como en el zoológico, continúa como un “ser cerrado en sí mismo”, tan animal aquí como allá.

Los hombres, por el contrario, al tener conciencia de su actividad y del mundo en que se encuentran, al actuar en función de finalidades que proponen y se proponen, al tener el punto de decisión de su búsqueda en sí y en sus relaciones con el mundo y con los otros, al impregnar el mundo de su presencia creadora a través de la transformación que en él realizan, en la medida en que de él pueden separarse y separándose pueden quedar con él, los hombres, contrariamente del animal, no solamente viven sino que existen y su existencia es histórica.

Si la vida del animal se da en un soporte atemporal, plano, igual, la existencia de los hombres se da en un mundo que ellos recrean y transforman incesantemente. Si en la vida del animal, el aquí no es más que un “habitas” con el que entra en contacto, en la existencia de los hombres el aquí no es solamente un espacio físico, sino también un espacio histórico.

Rigurosamente, para el animal no hay un aquí, un ahora, un allí, un mañana, un ayer, dado que, careciendo de conciencia de sí, su vivir es una determinación total. Al animal no le es posible sobrepasar los límites impuestos por el *aquí*, por el *ahora*, por el *allí*.

Los hombres, por el contrario, dado que son conciencia de sí y así conciencia del mundo, porque son un cuerpo consciente viven una relación dialéctica entre los condicionamientos y su libertad.

Al separarse del mundo que objetivan, al separar su actividad de sí mismos, al tener el punto de decisión de su actividad en sí y en sus relaciones con el mundo y con los otros, los hombres sobrepasan las “situaciones límites” que no deben ser tomadas como si fueran barreras insuperables, más allá de las cuales nada existiera.[14]

En el momento mismo en que los hombres las aprehendan como frenos, en que ellas se configuren como obstáculos para su liberación, se transforman en “percibidos destacados” en su “visión de fondo. Se revelan así como lo que realmente son: dimensiones concretas e históricas de una realidad determinada. Dimensiones desafiantes de los hombres

[14] El profesor Alvaro Vieira Pinto analiza, con bastante lucidez el problema de las “situaciones límites” cuyo concepto aprovecha. vaciándolo de la dimensión pesimista que se encuentra originalmente en Jaspers. Para Vieira Pinto, las “situaciones límites” no son “el contorno infranqueable donde terminan las posibilidades, sino el margen real donde empiezan todas las posibilidades”; no son “la frontera entre el ser y la nada, sino la frontera entre el ser y el ser más (más ser)”. Alvaro Vieira Pinto, *Consciencia e realidade nacional*, Iseb, Río, 1900, vol. II, p. 284.

que inciden sobre ellas a través de las acciones que Vieira Pinto llama “actos límites”, aquellos que se dirigen a la superación y negación de lo otorgado, en lugar de implicar su aceptación dócil y pasiva.

Ésta es la razón por la cual no son las “situaciones límites”, en si mismas, generadoras de un clima de desesperanza, serío la percepción que los hombres tengan de ellas en un momento histórico determinado, como un freno para ellos, como algo que ellos no pueden superar. En el momento en que se instaura la percepción crítica en la acción misma, se desarrolla un clima de esperanza y confianza que conduce a los hombres a empeñarse en la superación de las “situaciones límites”.

Dicha superación, que no existe fuera de las relaciones hombres-mundo, solamente puede verificarse a través de la acción de los hombres sobre la realidad concreta en que se dan las “situaciones límites”.

Superadas estas, con la transformación de la realidad, surgirán situaciones nuevas que provoquen otros “actos límites” de los hombres.

De este modo, lo propio de los hombres es estar, como conciencia de sí y del mundo, en relación de enfrentamiento con su realidad, en la cual históricamente se dan las “situaciones límites”. Y este enfrentamiento con la realidad para la superación de los obstáculos sólo puede ser hecho históricamente, como históricamente se objetivan las “situaciones límites”.

En el “mundo” del animal, que no es rigurosamente mundo sino soporte en el que está, no existen las “situaciones límites” dado el carácter ahistórico del segundo que se extiende al primero.

No siendo el animal un “ser para sí”, le falta el poder de ejercer “actos límites” que implican una postura de decisión frente al mundo, del cual el ser se “separa” y, objetivándolo, lo transforma con su acción. Preso orgánicamente en su soporte, el animal no se distingue de él.

De este modo, en lugar de “situaciones límites” que son históricas, es el soporte mismo, macizamente, que lo limita. Lo propio del animal es, por lo tanto, no estar en relación con su soporte —si lo estuviese, el soporte sería mundo— pera adaptado a él. De ahí que, como un “ser cerrado en sí mismo”, al “producir un nido, una colmena, un hueco donde vivir, no está creando realmente productos que sean el resultado de 'actos limites', respuestas transformadoras: su actividad productora está sometida a la satisfacción de una necesidad física puramente estimulante y no desafiante. De ahí, que sus productos, sin duda alguna, pertenezcan directamente a sus cuerpos físicos, en tanto que el hombre es libre frente a su producto”.[15]

Solamente en la medida en que los productos que resultan de la actividad del ser “no pertenezcan a sus cuerpos físicos”, aunque reciban su sello, darán origen a la dimensión significativa del contexto que así se hace mundo.

De ahí en adelante, este ser, que en esta forma actúa y que, necesariamente, es un ser consciente de sí, un “ser para sí”, no podría ser, si no estuviese siendo en el mundo con el cual está, como tampoco existiría este mundo si este ser no existiese.

La diferencia entre los dos, entre el animal, de cuya actividad, por no constituir “actos límites”, no resulta una producción más allá de sí, y los hombres que, a través de su acción

---

[15] Karl Marx, *Manuscritos de 1884. Economía, política y filosofía*, Editorial Arandu, Buenos Aires, 1968.

sobre el mundo, crean el dominio de la cultura y de la historia, radica en que sólo éstos son seres de la praxis. Solamente éstos son praxis. Praxis que, siendo reflexión y acción verdaderamente transformadoras de la realidad, es fuente de conocimiento y creación. En efecto, en cuanto la actividad animal, realizada sin praxis, no implica una creación, la transformación ejercida por los hombres si la implica.

Y es como seres transformadores y creadores que los hombres, en sus relaciones permanentes con la realidad, producen, no solamente los bienes materiales, las cosas sensibles, los objetos, sino también las instituciones sociales, sus ideas, sus concepciones.[16]

A través de su permanente quehacer transformador de la realidad objetiva, los hombres simultáneamente crean la historia y se hacen seres histórico-sociales.

Porque al contrario del animal, los hombres pueden tridimensionalizar el tiempo (pasado-presente-futuro) que, con todo, no son departamentos estancos. Su historia, en función de sus mismas creaciones, va desarrollándose en constante devenir, en el cual se concretan sus unidades epocales. Estas, como el ayer, el hoy y el mañana, no son secciones cerradas e intercomunicables en el tiempo, que quedan petrificadas y en las cuales los hombres se encuentran enclaustrados. Si así fuere, desaparecería una condición fundamental de la historia, su continuidad. Las unidades epocales, por el contrario, están relacionadas las unas con las otras,[17] en la dinámica de la continuidad histórica.

Una unidad epocal se caracteriza por el conjunto de ideas, concepciones, esperanzas, dudas, valores, desafíos, en interacción dialéctica con sus contrarios, en búsqueda de la plenitud. La representación concreta de muchas de estas ideas, de estos valores, de estas concepciones y esperanzas, así como los obstáculos al ser más de los hombres, constituyen los temas de la época.

Estos no solamente implican los otros que son sus contrarios, a veces antagónicos, sino que indican también tareas que deben ser realizadas y cumplidas. De este modo, no hay manera de captar los temas históricos aislados, sueltos, desconectados, cosificados, detenidos, sino en relación dialéctica con los otros, sus opuestos.

Así como no existe otro lugar para encontrarlos que no sean las relaciones hombres-mundo. El conjunto de los temas en interacción constituye el “universo temático” de la época.

Frente a este “universo de temas” que dialécticamente se contradicen, los hombres toman sus posiciones, también contradictorias, realizando tareas unos en favor del mantenimiento de las estructuras, otros en favor del cambio.

En la medida en que se profundiza el antagonismo entre los temas que son la expresión de la realidad, existe una tendencia hacia la mitificación de la temática y de la realidad misma que, de un modo general, instaura un clima de “irracionalidad” y de sectarismo.

Dicho clima amenaza agotar los temas de su significado más profundo al quitarles la connotación dinámica que los caracteriza.

En el momento en que en una sociedad, en una época tal, la propia irracionalidad mitificadora pasa a constituir uno de los temas fundamentales, tendrá como su opuesto

---

[16] A propósito de este aspecto. véase Karel Kosik, *Dialéctica de lo concreto*, Grijalbo, México, 1967.

[17] En torno a las épocas históricas. véase Hans Freyer, *Teoría de la época actual*, Fondo de Cultura Económica, México, 1966.

contendor la visión crítica y la dinámica de la realidad que, empeñándose en favor de su descubrimiento, desenmascara su mitificación y busca la plena realización de la tarea humana: la transformación constante de la realidad para la liberación de los hombres.

Los temas[18] se encuentran, en última instancia, por un lado envueltos y, por otro, envolviendo las "situaciones límites", en cuanto las tareas que ellos implican al cumplirse constituyen los "actos límites" a los cuales nos hemos referido.

En cuanto los temas no son percibidos como tales, envueltos y envolviendo las "situaciones límite", las tareas referidas a ellos, que son las respuestas de los hombres a través de su acción histórica, no se dan en términos auténticos o críticos.

En este caso, los temas se encuentran encubiertos por las "situaciones límites" que se presentan a los hombres como si fuesen determinantes históricas, aplastantes, frente a las cuales no les cabe otra alternativa, sino el adaptarse a ellas. De este modo, los hombres no llegan a trascender las "situaciones límites" ni a descubrir y divisar más allá de ellas y, en relación contradictoria con ellas, el *inédito viable*.

En síntesis, las "situaciones límites" implican la existencia de aquellos a quienes directa o indirectamente sirven y de aquellos a quienes niegan y frenan.

En el momento en que éstos las perciben ya no más como una "frontera entre el ser y la nada, sino como una frontera entre el ser y el más ser", se hacen cada vez más críticos en su acción ligada a aquella percepción. Percepción en que se encuentra implícito el *inédito viable* como algo definido a cuya concreción se dirigirá su acción

La tendencia, entonces, de los primeros, es vislumbrar el *inédito viable*, todavía como *inédito viable*, una "situación límite" amenazadora que, por esto mismo, necesita no concretarse. De ahí que actúen en el sentido de mantener la "situación límite" que les es favorable.[19]

De este modo, se impone a la acción liberadora, que es histórica, sobre un contexto también histórico, la exigencia de que esté en relación de correspondencia, no sólo con los temas generadores, sino con la percepción que de ellos estén teniendo los hombres. Esta exigencia necesariamente implica una segunda: la investigación de la temática significativa.

Los temas generadores pueden ser localizados en círculos concéntricos que parten de lo más general a lo más particular.

Temas de carácter universal, contenidos en la unidad epocal más amplia que abarca toda una gama de unidades y subunidades, continentales, regionales, nacionales, etc., diversificados entre sí. Como tema fundamental de esta unidad más amplia, que podremos llamar nuestra época, se encuentra, a nuestro parecer, el de la liberación que indica a su contrario, el tema de la dominación, como objetivo que debe ser alcanzado. Es este tema angustiante el que va dando a nuestra época el carácter antropológico a que hicimos referencia anteriormente.

A fin de alcanzar la meta de la liberación, la que no se consigue sin la desaparición de la opresión deshumanizante, es imprescindible la superación de las "situaciones límites" en

---

[18] Estos temas se llaman generadores porque, cualquiera que sea la naturaleza de su comprensión como de la acción por ellos provocada, contienen en sí la posibilidad de desdoblarse en otros tantos temas que, a su vez, provocan nuevas tareas que deben ser cumplidas.

[19] El proceso de humanización o de liberación desafía en forma dialécticamente antagónica a los oprimidos y a los opresores. Así, en tanto es, para los primeros, su inédito viable que necesitan concretar, se constituye, para los segundos, en "situación límite" que es necesario evitar.

que los hombres se encuentran cosificados. En círculos menos amplios nos encontramos con temas y "situaciones límites" características de sociedades de un mismo continente o de continente distinto que tienen en esos temas y en esas situaciones límites similitudes históricas.

La "situación límite" del subdesarrollo al cual está ligado el problema de la dependencia, como tantos otros, es una connotación característica del "Tercer Mundo" y tiene, como tarea, la superación de la "situación límite", que es una totalidad, mediante la creación de otra totalidad: la del desarrollo.

Si miramos ahora una sociedad determinada en su unidad epocal, percibiremos que, además de una temática universal, continental o de un mundo específico de semejanza históricas, ella vive sus propios temas, sus "situaciones límites".

En un círculo más restringido, observaremos diversificaciones temáticas dentro de una misma sociedad, en las áreas y subáreas en que se divide y todas, sin embargo, en relación con el todo en que participan. Son áreas y subáreas que constituyen subunidades epocales. En una misma unidad nacional, encontramos la contradicción de la "contemporaneidad de lo no coetáneo".

En las subunidades referidas, los temas de carácter nacional pueden ser o no ser captados en su verdadero significado, o simplemente pueden ser sentidos. A veces, ni siquiera son sentidos.

Lo imposible, sin embargo, es la inexistencia de temas en estas subunidades epocales. El hecho de que los individuos de un área no capten un "tema generador" sólo aparentemente oculto o el hecho de captarlo en forma distorsionada puede significar ya la existencia de una "situación límite" de opresión, en que los hombres se encuentran más inmersos que emersos.

De un modo general, la conciencia dominada, no sólo popular, que no captó todavía la "situación límite" en su globalidad, queda en la aprehensión de sus manifestaciones periféricas a las cuales presta la fuerza inhibidora que cabe, sin embargo, a la "situación límite".[20]

Este es un hecho de importancia indiscutible para el investigador de la temática o del "tema generador".

La cuestión fundamental en este caso radica en que, faltando a los hombres una comprensión crítica de la totalidad en que están, captándola en pedazos en los cuales no reconocen la interacción constitutiva de la misma totalidad, no pueden conocerla, y no pueden porque para hacerlo requerirían partir del punto inverso. Esto es, les sería indispensable tener antes la visión totalizada del contexto para que, en seguida, separaran y aislaran los elementos o las parcialidades del contexto, a través de cuya escisión volverían con más claridad a la totalidad analizada.

---

[20] Esta forma de proceder se observa, frecuentemente, entre hombres de clase media, aunque en forma diferente de aquella que se manifiesta en los campesinos. Su miedo a la libertad los lleva a asumir mecanismos de defensa y, a través de racionalizaciones, esconden lo fundamental, recalcan lo accidental y niegan la realidad concreta. Enfrente de un problema cuyo análisis remite a la visualización de la "situación límite" cuya crítica les incomoda, su tendencia es quedar en la periferia de los problemas, rechazando toda tentativa de adentramiento en el núcleo mismo de la cuestión. Llegan inclusive a irritarse cuando se les llama la atención hacia algo fundamental que explica lo accidental o lo secundario, a lo cual le están dando un significado primordial.

Éste es un esfuerzo que cabe realizar en la metodología de la investigación que proponemos, como en la educación problematizadora que defendemos. El esfuerzo de presentar a los individuos dimensiones significativas de su realidad, cuyo análisis crítico les posibilite reconocer la interacción de sus partes.

De esta manera, las dimensiones significativas que, a su vez, están constituidas de partes en interacción, al ser analizadas, deben ser percibidas por los individuos como dimensiones de la totalidad. De este modo, el análisis crítico de una dimensión significativo-existencial posibilita a los individuos una nueva postura, también crítica, frente a las "situaciones límites". La captación y la comprensión de la realidad se rehacen, ganando un nivel que hasta entonces no tenían. Los hombres tienden a percibir que su comprensión y que la "razón" de la realidad no están fuera de ella, como, a su vez, no se encuentra dicotomizada de ellos, como si fuese un mundo aparte, misterioso y extraño, que los aplastase.

En este sentido, la investigación del "tema generador", que se encuentra contenido en el "universo temático" mínimo (los temas generadores en interacción), se realiza por medio de una metodología concienciadora. Más allá de posibilitarnos su aprehensión, inserta o comienza a insertar a los hombres en una forma crítica de pensar su mundo

Empero, en la medida en que en la captación del todo que se ofrece a la comprensión de los hombres, éste se les presenta como algo espeso que los envuelve y que no llegan a vislumbrar, se hace indispensable que su búsqueda se realice a través de la abstracción. No significa esto la reducción de lo concreto a lo abstracto, lo que equivaldría a negar su dialecticidad, sino tenerlos como opuestos que se dialectizan en el acto de pensar.

En el análisis de una situación existencial concreta, "codificada",[21] se verifica exactamente este movimiento del pensar.

La descodificación de la situación existencial provoca esta postura normal, que implica un partir abstractamente hasta llegar a lo concreto, que implica una ida de las partes al todo y una vuelta de éste a las partes, que implica un reconocimiento del sujeto en el objeto (la situación existencial concreta) y del objeto como la situación en que está el sujeto.[22]

Este movimiento de ida y vuelta, de lo abstracto a lo concreto, que se da en el análisis de una situación codificada, si se hace bien la descodificación, conduce a la superación de la abstracción con la percepción crítica de lo concreto, ahora ya no más realidad espesa y poco vislumbrada.

Realmente, frente a una situación existencial codificada (situación diseñada o fotografiada que remite, por abstracción, a lo concreto de la realidad existencial), la tendencia de los individuos es realizar una especie de "escisión" en la situación que se les presenta. Esta "escisión" en la práctica de la descodificación corresponde a la etapa que llamamos de "descripción de la situación". La escisión de la situación figurada posibilita el descubrir la interacción entre las partes del todo escindido.

---

[21] La codificación de una situación existencial es la representación de ésta, con algunos de sus elementos constitutivos, en interacción. La descodificación es el análisis crítico de la situación codificada.

[22] El sujeto se reconoce en la representación de la situación existencial "codificada" al mismo tiempo en que reconoce en ésta, objeto de su reflexión, su contorno condicionante en y con que está, con otros sujetos.

Este todo, que es la situación figurada (codificada) y que antes había sido aprehendida difusamente, pasa a ganar significado en la medida en que sufre la “escisión” y en que el pensar vuelve hacia él, a partir de las dimensiones resultantes de la escisión. Sin embargo, como la codificación es la representación de una situación existencial, la tendencia de los individuos es dar el paso de la representación de la situación (codificación) a la misma situación concreta en la que y con la que se encuentran.

Teóricamente, es lícito esperar que los individuos pasen a comportarse de la misma forma frente a su realidad objetiva, de lo que resulta que ella deja de ser un callejón sin salida para ser lo que en verdad es: un desafío frente al cual los hombres tienen que responder.

En todas las etapas de la descodificación estarán los hombres exteriorizando su visión del mundo, su forma de pensarlo, su percepción fatalista de la “situación límite” o la percepción estática o dinámica de la realidad y, en la expresión de esta forma fatalista de pensar el mundo, de pensarlo dinámica o estáticamente, en la manera como realizan su enfrentamiento con el mundo, se encuentran envueltos sus “temas generadores”.

Aun cuando un grupo de individuos no llegue a expresar concretamente una temática generadora, o lo que puede parecer inexistencia de temas, sugiere, por el contrario, la existencia de un tema dramático: el tema del silencio. Sugiere una estructura constitutiva del mutismo ante la fuerza aplastante de las “situaciones límites” frente a las cuales lo obvio es la adaptación.

Es importante subrayar de nuevo que el “tema generador” no se encuentra en los hombres aislados de la realidad ni tampoco en la realidad separada de los hombres y, mucho menos, en una “tierra de nadie”. Sólo puede estar comprendido en las relaciones hombres-mundo.

Investigar el “tema generador” es investigar, repitamos, el pensamiento de los hombres referidos a la realidad, es investigar su actuar sobre la realidad, que es su praxis.

La metodología que defendemos exige, por esto mismo, que en el flujo de la investigación se hagan ambos sujetos de la misma, tanto los investigadores como los hombres del pueblo que, aparentemente, serían su objeto.

Cuanto más asuman los hombres una postura activa en la investigación temática, tanto más profundizan su toma de conciencia en torno de la realidad y, explicitada su temática significativa, se la apropian.

Podrá decirse que este tener en los hombres los sujetos de la búsqueda de su temática significativa sacrifica la objetividad de la investigación. Que los hallazgos ya no serán “puros” porque habrán sufrido una interferencia intrusa. En el caso, en última instancia, de aquellos que son o deben ser los mayores interesados en su propia educación.

Esto revela una conciencia ingenua de la investigación temática, para la cual los temas existirían en su pureza objetiva y original fuera de los hombres, como si fuesen cosas.

Los temas, en verdad, existen en los hombres, en sus relaciones con el mundo, referidos a hechos concretos. Un mismo hecho objetivo puede provocar, en una subunidad epocal, un conjunto de “temas generadores”, y en otra no provocar los mismos necesariamente. Existe, pues, una relación entre el hecho objetivo, como un dato, la percepción que de él tengan los hombres y los “temas generadores”.

Es a través de los hombres que se expresa la temática significativa, y al expresarse en determinado momento puede ya no ser, exactamente, lo que era antes, desde el momento en que haya cambiado su percepción de los datos objetivos a los cuales se hayan referido los temas.

Desde el punto de vista del investigador, importa, en el análisis que haga en el proceso de la investigación, detectar el punto de partida de los hombres en su modo de visualizar la objetividad, verificando si durante el proceso se observa o no alguna transformación en su modo de percibir la realidad.

La realidad objetiva continúa siendo la misma. Si la percepción de ella varió en el flujo de la investigación, esto no significa perjudicar en nada su validez. La temática significativa aparece, de cualquier modo, con su conjunto de dudas, de anhelos, de esperanzas.

Es preciso que nos convenzamos de que las aspiraciones, los motivos, las finalidades que se encuentran implícitos en la temática significativa, son aspiraciones, finalidades y motivos humanos. Por esto, no están ahí, en un cierto espacio, como cosas petrificadas, sino que *están siendo*. Son tan históricos como los hombres. Insistimos, no pueden ser captados fuera de ellos.

Captarlos y entenderlos es entender a los hombres que los encarnan y la realidad referida a ellos. Pero, precisamente porque no es posible entenderlos fuera de los hombres, es necesario que éstos también los entiendan. La investigación temática se hace, así, un esfuerzo común de toma de conciencia de la realidad y de autoconciencia, que la inscribe como punto de partida del proceso educativo o de la acción cultural de carácter liberador.

Es por esto por lo que, para nosotros, el riesgo de la investigación no radica en que los supuestos investigados se descubran investigadores y, de este modo, "corrompan" los resultados del análisis. El riesgo radica exactamente en lo contrario. En dislocar el centro de la investigación, desde la temática significativa, que es el objeto de análisis, a los hombres considerados objetos de la investigación. Esta investigación en base a la cual se pretende elaborar el programa educativo, en cuya práctica educador-educando y educandos-educadores conjugan su acción cognoscente sobre el mismo objeto cognoscible, tiene que basarse, igualmente, en la reciprocidad de la acción. En este caso, de la misma acción de investigar.

La investigación temática, que se da en el dominio de lo humano y no en el de las cosas, no puede reducirse a un acto mecánico. Siendo un proceso de búsqueda de conocimiento, y por lo tanto de creación, exige de sus sujetos que vayan descubriendo, en el encadenamiento de los temas significativos, la interpenetración de los problemas.

Es por esto por lo que la investigación se hará tanto más pedagógica cuanto más crítica y tanto más crítica en cuanto, dejando de perderse en los esquemas estrechos de las visiones parciales de la realidad, de las visiones "focalistas" de la realidad, se fije en la comprensión de la *totalidad*.

Es así como, en el proceso de búsqueda de la temática significativa, ya debe estar presente la preocupación por la problematización de los propios temas. Por sus vinculaciones con otros. Por su envoltura histórico-cultural.

Tal como no es posible —factor que destacamos al iniciar este capítulo— elaborar un programa para ser donado al pueblo, tampoco lo es elaborar la ruta de investigación del

universo temático en base a puntos preestablecidos por los investigadores que se juzgan a si mismos los sujetos exclusivos de la investigación.

Tanto como la educación, la investigación que a ella sirve tiene que ser una operación simpática, en el sentido etimológico de la palabra. Esto es, tiene que constituirse en la comunicación, en el sentir común de una realidad que no puede ser vista, mecanicistamente, separada, simplistamente bien "comportada", sino en la complejidad de su permanente devenir.

Investigadores profesionales y pueblo, en esta operación simpática que es la investigación del tema generador, son ambos sujetos de este proceso.

El investigador de la temática significativa que, en nombre de la objetividad científica, transforma lo orgánico en inorgánico, lo que está siendo en lo que es, lo vivo en muerto, teme al cambio. Teme a la transformación. Ve en ésta, a la que no niega pero sí rechaza, no un anuncio de vida, sino un anuncio de muerte, de deterioro. Quiere conocer el cambio, no para estimularlo o profundizarlo, sino para frenarlo.

Sin embargo, al temer al cambio, al intentar aprisionar la vida, al reducirla a esquemas rígidos, al hacer del pueblo objeto de su acción investigadora, al ver en el cambio el anuncio de la muerte, mata la vida y no puede esconder su marca necrófila.

La investigación de la temática, repetimos, envuelve la investigación del propio pensar del pueblo. Pensar que no se da fuera de los hombres, ni en un hombre solo, ni en el vacío, sino en los hombres y entre los hombres, referidos a la realidad.

No puedo investigar el pensar de otro referido al mundo si no pienso. Pero no pienso auténticamente si los otros tampoco piensan. Simplemente, no puedo pensar por los otros ni para los otros, ni sin los otros. La investigación del pensar del pueblo no puede ser hecha sin el pueblo, sino con él, como sujeto de su pensamiento. Y si su pensamiento es mágico o ingenuo, será pensando su pensar en la acción que él mismo se superará. Y la superación no se logra en el acto de consumir ideas, sino de producirlas y transformarlas en la acción y en la comunicación.

Siendo los hombres seres en "situación, se encuentran enraizados en condiciones temporales y espaciales que los marcan y que, a su vez, ellos marcan. Su tendencia es reflexionar sobre su propia situacionalidad, en la medida en que, desafiados por ella, actúan sobre ella. Esta reflexión implica, por esto mismo, algo más que estar en situacionalidad, que es su posición fundamental. Los hombres son porque están en situación.

Y serán tanto más cuanto no sólo piensen críticamente su estar, sino que críticamente actúen sobre él.

Esta reflexión sobre la situacionalidad equivale a pensar la propia condición de existir. Un pensar crítico, a través del cual los hombres se descubren en "situación". Sólo en la medida en que ésta deja de parecerles una realidad espesa que los envuelve, algo más o menos nublado en el que y bajo el cual se hallan, un callejón sin salida que los angustia, y lo captan como la situación objetivo-problemática en que se encuentran, significa que existe el compromiso. De la inmersión en que se hallaban emergen capacitándose para insertarse en la realidad que se va descubriendo.

De este modo, la *inserción* es un estado mayor que la *emersión* y resulta de la concienciación de la situación. Es la propia conciencia histórica.

De ahí que sea la concienciación la profundización de la toma de conciencia, característica de toda emersión.

Es en este sentido que toda investigación temática de carácter concienciador se hará pedagógica y toda educación auténtica se transforma en investigación del pensar.

Cuanto más investigo el pensar del pueblo con el, tanto más nos educamos juntos. Cuanto más nos educamos, tanto más continuamos investigando.

Educación e investigación temática, en la concepción problematizadora de la educación, se tornan momentos de un mismo proceso.

Mientras en la práctica "bancaria" de la educación, antidialógica por esencia y, por ende, no comunicativa, el educador deposita en el educando el contenido programático de la educación, que él mismo elabora o elaboran para él, en la práctica problematizadora, dialógica por excelencia, este contenido, que jamás es "depositado", se organiza y se constituye en la visión del mundo de los educandos, en la que se encuentran sus "temas generadores". Por esta razón, el contenido ha de estar siempre renovándose y ampliándose.

La tarea del educador dialógico es, trabajando en equipo interdisciplinario este universo temático recogido en la investigación, devolverlo no como disertación sino como problema a los hombres de quienes lo recibió.

Si en la etapa de alfabetización, la educación problematizadora o educación de la comunicación busca e investiga la "palabra generadora",[23] en la posalfabetización busca e investiga el "tema generador".

En una visión liberadora y no "bancaria" de la educación, su contenido programático no implica finalidades que deben ser impuestas al pueblo, sino, por el contrario, dado que nace de él, en diálogo con los educadores, refleja sus anhelos y esperanzas. De ahí la exigencia de la investigación de la temática como punto de partida del proceso educativo, como punto de partida de su dialogicidad.

De ahí también el imperativo de que la metodología de la investigación sea también concienciadora.

¿Qué haremos, por ejemplo, si tenemos la responsabilidad de coordinar un plan de educación de adultos en un área campesina, que revela, incluso, un alto porcentaje de analfabetismo? El plan incluiría la alfabetización y la posalfabetización. Estaríamos, por lo tanto, obligados a realizar tanto la investigación de las palabras "generadoras" como la de los "temas generadores" en base a los cuales tendríamos el programa para ambas etapas del desarrollo del plan.

Concentrémonos, con todo, en la investigación de los "temas generadores" o de la temática significativa.[24]

Delimitada el área en que se va a trabajar, conocida ésta a través de fuentes secundarias, empiezan los investigadores la primera etapa de la investigación.

Ésta, como todo comienzo, en cualquier actividad en el dominio de lo humano, puede presentar dificultades y riesgos. Riesgos y dificultades normales, hasta cierto punto, aunque no siempre existentes, en la primera aproximación a los individuos del área.

Es que, en este encuentro, los investigadores necesitan obtener que un número significativo de personas acepte sostener una conversación informal con ellos y en la cual les hablarán sobre los objetivos de su presencia en el área. En la cual explicarán el porqué,

---

[23] Véase Paulo Freire, *La educación como práctica de la libertad*.

[24] A propósito de la investigación y del tratamiento de las "palabras generadoras", véase La educación como práctica de la libertad.

el cómo y el para qué de la investigación que pretenden realizar y que no pueden hacer si no se establece una relación de simpatía y confianza mutuas.

En el caso de que aceptaran la reunión y en ésta adhirieran no sólo a la investigación sino al proceso que le sigue,[25] deben los investigadores estimular a los presentes para que, de entre ellos, aparezcan quienes quieran participar directamente del proceso de la investigación como sus auxiliares. De este modo, ésta se inicia con un diálogo sin rodeos, entre todos.

Una serie de informaciones sobre la vida en el área, necesarias para su comprensión, tendrá sus recolectores en estos voluntarios. Sin embargo, mucho más importante que la recolección de estos datos es su presencia activa en la investigación.

Conjuntamente con el trabajo del equipo local, los investigadores inician sus visitas al área, siempre auténticamente, nunca forzosamente, como observadores simpáticos. Por esto mismo, con actitudes comprensivas frente a lo que observan.

Si bien es normal que los investigadores lleguen al área de investigación moviéndose dentro de un marco conceptual y valorativo que estará presente en su percepción del observado, esto no debe significar, sin embargo, que deban transformar la investigación temática en un medio para imponer este marco.

La única dimensión que se supone deban tener los investigadores en este marco en el cual se mueven y el cual se espera que se haga común con aquel de los hombres cuya temática se busca investigar, es la de la percepción critica de su realidad, que implica un método correcto de aproximación de lo concreto para descubrirlo. Y esto no se impone.

Es en este sentido que, desde sus comienzos, la investigación temática se va conformando como un quehacer educativo. Como acción cultural.

En sus visitas, los investigadores van fijando su "mirada" critica en el área en estudio, como si ella fuese para ellos una especie de "codificación" al vivo, enorme y *sui generis* que los desafía. Por esto mismo, visualizando el área como una totalidad, intentarán, visita tras visita, realizar la "escisión" de ésta, en el análisis de las dimensiones parciales que los van impresionando.

En este esfuerzo de "escisión", con el que más adelante volverán a adentrarse en la totalidad, van ampliando su comprensión de ella, en la interacción de sus partes.

En la etapa de esta descodificación, igualmente *sui generis*, los investigadores ora inciden su visión crítica, observadora, directamente sobre ciertos momentos de la existencia del área, ora lo hacen a través de diálogos informales con sus habitantes.

En la medida en que realizan la descodificación de esta codificación viva, sea por la observación de los hechos, sea a través de la conversación informal con los habitantes del área, irán registrando incluso aquellas cosas que, aparentemente, son poco importantes. El modo de conversar de los hombres; su forma de ser. Su comportamiento en el culto religioso, en el trabajo. Irán registrando las expresiones del pueblo, su lenguaje, sus

[25] "Dado que la investigación temática —dice la socióloga María Edy Ferreira— es un trabajo de preparación, sólo se justifica en cuanto devuelva al pueblo lo que a él le pertenece: en cuanto sea, no el acto de conocerlo, sino el conocer con él la realidad que lo desafía."

palabras, su sintaxis, que no es lo mismo que su pronunciación defectuosa, sino la forma de construir su pensamiento.[26]

Esta descodificación de lo vivo implica, necesariamente, el que los investigadores, a su vez, sorprendan el área en momentos distintos. Es necesario que lo visiten en horas de trabajo en el campo; que asistan a reuniones de alguna asociación popular, observando el comportamiento de sus participantes, el lenguaje usado, las relaciones entre directorio y socios; el papel que desempeñan las mujeres, los jóvenes. Es indispensable que la visiten en horas de descanso, que presencien a sus habitantes en actividades deportivas; que conversen con las personas en sus casas, registrando manifestaciones en torno a las relaciones marido-mujer, padres-hijos; en fin, que ninguna actividad, en esta etapa, se pierda en esta primera comprensión del área.

A propósito de cada una de estas visitas de observación comprensiva, los investigadores deben redactar un pequeño informe, cuyo contenido sea discutido por el equipo reunido en seminario, y en el cual se vayan evaluando los hallazgos, tanto de los investigadores profesionales como de los auxiliares de la investigación y representantes del pueblo, en estas primeras observaciones que ellos realizaron. De ahí que este seminario de evaluación deba realizarse en el área de trabajo, para que puedan éstos participar de él.

Se observa que los puntos fijados por los diversos investigadores, que sólo son conocidos por todos en las reuniones de seminario evaluativo, coinciden, de modo general, con excepción de uno que otro aspecto que impresionó más singularmente a uno u otro investigador.

Dichas reuniones de evaluación constituyen un segundo momento de la “descodificación” al vivo que los investigadores realizan de la realidad que se les presenta como aquella codificación *sui generis*.

En efecto, en la medida en que, uno a uno, van todos exponiendo cómo percibieron este o aquel momento que más les impresionó en el ensayo descodificador, cada exposición particular, desafiándolos a todos, como descodificadores de la misma realidad, va representándoles la realidad recién presentada a su conciencia, intencionada a ella. En este momento “re- admiran” su admiración anterior en el relato de la “admiración” de los demás.

De este modo, la escisión que cada uno hace de la realidad, en el proceso particular de su descodificación, lo remite dialógicamente al todo “escindido” que se retotaliza y se ofrece a los investigadores para un nuevo análisis, al que seguirá un nuevo seminario evaluativo y crítico del que participarán, como miembros del equipo, los representantes populares.

Cuanto más escindan el todo y lo retotalicen en la re-admiración que hacen de su admiración, más se van aproximando a los núcleos centrales de las contradicciones principales y secundarias en que están envueltos los individuos del área.

Podríamos pensar que en esta primera etapa de la investigación, al apropiarse de los núcleos centrales de aquellas contradicciones a través de su observación, los investigadores estarían capacitados para organizar el contenido programático de la acción educativa.

---

[26] En este sentido Guimarães Rosa es un ejemplo genial de cómo puede un escritor captar fielmente, no la pronunciación, ni su alteración prosódica, sino la sintaxis del pueblo de Minas Gerais, la estructura de su pensamiento.

En verdad, si el contenido de esta acción refleja las contradicciones del área, estará indiscutiblemente constituido por su temática significativa.

No tememos, inclusive, afirmar que el margen de probabilidad de éxito para la acción que se desarrollará a partir de estos datos sería mucho mayor que el de una acción cuyos contenidos resultaran de programaciones verticales.

Esta no debe ser una tentación por la cual los investigadores se dejen seducir.

Lo básico, a partir de la percepción inicial de este núcleo de contradicciones, entre los cuales estará incluida la principal de la sociedad como una unidad epocal mayor, es estudiar a qué nivel de percepción de ellas se encuentran los individuos del área.

En el fondo, estas contradicciones se encuentran constituyendo “situaciones límites”, envolviendo temas y apuntando tareas.

Si los individuos se encuentran *adheridos* a estas “situaciones límites”, imposibilitados de “separarse” de ellas, el tema a ellas referido será necesariamente el de *fatalismo* y la tarea a él asociada es la de no tener *tarea* alguna.

Es por esto por lo que, aunque las “situaciones límites” sean realidades objetivas y estén provocando necesidades en los individuos, se impone investigar con ellos la conciencia que de ellas tengan.

Una “situación límite”, como realidad concreta, puede provocar en individuos de áreas diferentes, y hasta de sub-áreas de una misma área, temas y tareas opuestas, que exigen, por lo tanto, una diversificación programática para su descubrimiento.

De ahí que la preocupación básica de los investigadores debe centrarse en el conocimiento de lo que Goldman[27] llama “conciencia real” (efectiva) y “conciencia máxima posible”.

La conciencia real (o efectiva), al constituirse en los “obstáculos y desvíos” que la realidad empírica impone a la instauración de la “conciencia máxima posible” —“máximo de conciencia adecuada a la realidad”—, implica la imposibilidad de la percepción, más allá de las “situaciones límites", de lo que denominamos como el “inédito viable”.

Es porque, para nosotros, el “inédito viable” (el cual no puede ser aprehendido al nivel de la “conciencia real o efectivo”) se concreta en la acción que se lleva a efecto, y cuya viabilidad no era percibida. Existe, así, una relación entre el “inédito viable” y la conciencia real, entre la acción que se lleva a cabo y la “conciencia máxima posible”.

La “conciencia posible” (Goldman) parece poder ser identificada con lo que Nicolai[28] llama “soluciones practicables no percibidas” (nuestro “inédito viable”) en oposición a las “soluciones practicables percibidas” y a las “soluciones efectivamente realizables” que corresponden a la “conciencia real” (o efectiva) de Goldman.

Esta es la razón por la cual el hecho de que los investigadores, en la primera etapa de la investigación, hayan llegado a la aprehensión más o menos aproximada del conjunto de contradicciones, no los autoriza a pensar en la estructuración del contenido programático de la acción educativa. Hasta entonces, esta visión es todavía la de ellos y no la de los individuos frente a su realidad.

---

[27] Lucien Goldman. Las ciencias humanas y la filosofía, Nueva Visión, Buenos Aires, 1967, pp. 107 ss.

[28] André Nicolai, *Comportement économique et structures sociales*, París. PUF, 1960.

La segunda fase de la investigación comienza precisamente cuando los investigadores, con los datos que recogieron, llegan a la aprehensión de aquel conjunto de contradicciones.

A partir de este momento, siempre en equipo, se escogerán algunas de estas contradicciones, con las que se elaborarán las codificaciones que servirán para la investigación temática.

En la medida en que las codificaciones (pintadas o fotografiadas y, en ciertos casos, preferentemente fotografiadas)[29] son el objeto que se ofrece al análisis crítico de los sujetos descodificadores y del cual dependen, su preparación debe obedecer a ciertos principios que no son solamente los que guían la confección de simples ayudas visuales.

Una primera condición que debe cumplirse se refiere a que, necesariamente, deben representar situaciones conocidas por los individuos cuya temática se busca detectar, lo que las hace reconocibles para ellos, posibilitando, de este modo, su reconocimiento en ellas.

No sería posible, ni en el proceso de investigación, ni en las primeras fases de lo que a ella sigue, el de la devolución de la temática significativa como contenido programático, proponer representaciones de realidades extrañas a los individuos.

Es que este procedimiento, aunque dialéctico, puesto que los individuos, al analizar una realidad extraña, la comparan con la suya, descubriendo las limitaciones de ésta, no puede proceder a otro, exigible por el estado de inmersión de los individuos: aquel en que, analizando su propia realidad, perciben su percepción anterior, de lo que resulta una nueva percepción de la realidad, percibida en forma distorsionada.

Igualmente fundamental para su preparación es la condición de que las codificaciones no tengan su núcleo temático ni demasiado explícito, ni demasiado enigmático. En el primer caso, corren el riesgo de transformarse en codificaciones propagandistas, frente a las cuales los individuos no tienen otra descodificación que hacer, sino la que se encuentra implícita en ellas, en forma dirigida. En el segundo caso, se corre el riesgo de convertirse en juego de adivinanzas o en un “rompecabezas”.

En la medida en que representan situaciones existenciales, las codificaciones deben ser simples en su complejidad y ofrecer posibilidades múltiples de análisis en su descodificación, lo que evita el dirigismo masificador de la codificación propagandista. Las codificaciones no son marbetes, son objetos cognoscibles, desafíos sobre los que debe incidir la reflexión crítica de los sujetos descodificadores.[30]

Al ofrecer posibilidades múltiples de análisis en el proceso de su descodificación, las codificaciones, en la organización de sus elementos constitutivos, deben ser una especie de “abanico temático”. De esta forma, en la medida en que los sujetos descodificadores incidan su reflexión crítica sobre ellas, irá “abriéndose” en dirección de otros temas.

Dicha apertura, que no existirá en caso de que su contenido temático esté demasiado explícito o demasiado enigmático, es indispensable para la percepción de las relaciones dialécticas que existen entre lo que representan y sus contrarios.

---

[29] Las codificaciones también pueden ser orales. Consisten, en este caso, en la presentación en pocas palabras, que realizan los investigadores sobre un problema existencial, al que sigue su descodificación.

[30] Las codificaciones, por un lado, son la mediación entre el “contexto concreto o real” en que se dan los hechos y el “contexto teórico” en que son analizadas; por otro, son objeto cognoscible sobre el cual los educadores-educandos, como sujetos cognoscentes, inciden su reflexión crítica.

A fin de atender, igualmente, a esta exigencia fundamental, es indispensable que la codificación, reflejando una situación existencial, constituya objetivamente una totalidad. De ahí que sus elementos deban encontrarse en interacción, en la composición de la totalidad.

En el proceso de la descodificación los individuos, exteriorizando su temática, explicitan su “conciencia real” de la objetividad.

En la medida en que, al hacerlo, van percibiendo cómo actuaban al vivir la situación analizada, llegan a lo que antes denominábamos percepción de la percepción anterior.

Al tener la percepción de la percepción anterior, perciben en forma diferente la realidad y, ampliando el horizonte de su percibir, van sorprendiendo más fácilmente, en su “visión de fondo”, las relaciones dialécticas entre una y otra dimensión de la realidad. Dimensiones referidas al núcleo de la codificación sobre las que incide la operación descodificadora.

Dado que la descodificación es, en el fondo, un acto cognoscente, realizado por los sujetos descodificadores, y como este acto recae sobre la representación de una situación concreta, abarca igualmente el acto anterior con el cual los mismos individuos habían aprehendido la misma realidad que ahora se representa en la codificación.

Promoviendo la percepción de la percepción anterior y el conocimiento del conocimiento anterior, la descodificación promueve, de este modo, el surgimiento de una nueva percepción y el desarrollo de un nuevo conocimiento.

La nueva percepción y el nuevo conocimiento cuya formación ya comienza en esta etapa de la investigación, se prolongan, sistemáticamente, en el desarrollo del plan educativo, transformando el “inédito viable” en “acción que se realiza” con la consiguiente superación de la “conciencia real” por la “conciencia máxima posible”.

Por todo esto se impone una exigencia más en la preparación de las codificaciones, cual es el que representen contradicciones en lo posible “inclusivas” de otras, como advierte José Luis Fiori.[31] Que sean codificaciones con un máximo de “inclusividad” de otras que constituyen el sistema de contradicciones del área en estudio. Es por esto mismo por lo que, una vez preparada una de estas codificaciones “inclusivas” capaz de “abrirse” en un “abanico temático” en el proceso de su descodificación, se preparan las demás “incluidas” en ella como sus dimensiones dialectizadas. La descodificación de las primeras tendrá una iluminación explicativamente dialéctica en la descodificación de la segunda.

En este sentido, un chileno, Gabriel Bode,[32] que hace más de dos años que trabaja con el método en la etapa de posalfabetización, contribuyó con un aporte de gran importancia.

En su experiencia, observó que los campesinos solamente se interesaban por la discusión cuando la codificación se refería, directamente, a dimensiones concretas de sus necesidades sentidas. Cualquier desvío en la codificación, así como cualquier intento del educador por orientar el diálogo, en la descodificación, hacia otros rumbos que no fuesen los de sus necesidades sentidas provocaban su silencio y la indiferencia de aquéllos.

Por otro lado, observaba que, aunque la codificación se centrase en las necesidades sentidas (una codificación no “inclusiva” en el sentido que señala José Luis Fiori) los

[31] Trabajo inédito.
[32] Funcionario especializado del Instituto de Desarrollo Agropecuario, INDAP, Santiago, Chile.

campesinos no conseguían, en el proceso de su análisis, organizar ordenadamente la discusión, "perdiéndose" la mayoría de las veces, sin alcanzar la síntesis. Así, tampoco percibían o percibían en raras ocasiones las relaciones existentes entre sus necesidades sentidas y las razones objetivas más próximas o menos próximas de las mismas.

Les faltaba, diríamos nosotros, la percepción del "inédito viable", más allá de las "situaciones límites", generadoras de sus necesidades.

No les era posible sobrepasar su experiencia existencial focalista, ganando la conciencia de la totalidad.

De este modo, resolvió experimentar la proyección simultánea de situaciones, y la forma en que desarrolló su experimento es lo que constituye el aporte indiscutiblemente importante que hiciera.

Inicialmente proyecta la codificación (muy simple en la constitución de sus elementos) de una situación existencial. A esta codificación la llama "esencial", aquella que representa el núcleo básico y que, abriéndose en "abanico temático categórico", se extenderá a las otras, que él designa como "codificaciones auxiliares".

Una vez descodificada la "esencial", manteniéndola proyectada como soporte referencial para las conciencias a ella intencionadas, va sucesivamente proyectando a su lado las codificaciones "auxiliares".

Con éstas, que están en relación directa con la codificación "esencial", consigue mantener vivo el interés de los individuos, que en lugar de "perderse" en los debates llegan a la síntesis de los mismos.

En el fondo, el gran hallazgo de Gabriel Bode radica en que él consiguió proporcionar a la cognoscibilidad de los individuos, a través de la dialecticidad planteada entre la codificación "esencial" y las "auxiliares", el sentido de la totalidad. Los individuos, inmersos en la realidad, con sólo la sensibilidad de sus necesidades, emergen de ella y, así, adquieren la razón de las necesidades.

De este modo, podrán superar el nivel de la "conciencia real" mucho más rápidamente, logrando así el de la "conciencia posible".

Si es éste el objetivo de la educación problematizadora que defendemos, la investigación temática, siendo un momento de ella, no puede escapar de este objetivo.

Una vez preparadas las codificaciones y estudiados por el equipo interdisciplinario todos los posibles ángulos temáticos contenidos en ellas, los investigadores inician la tercera etapa de la investigación.

En ésta, vuelven al área para empezar los diálogos descodificadores, en los "círculos de investigación temática".[33]

En la medida en que hacen operables estos círculos[34] con la descodificación del material elaborado en la etapa anterior, van siendo grabadas las discusiones que serán analizadas posteriormente por el equipo interdisciplinario. En las reuniones de análisis de

---

[33] José Luis Fiori, en su publicación *Dialéctica y libertad*: dos dimensiones de la investigación temática, IGIRA, 1969, rectificó con esta designación, refiriéndose al momento en que se procesa la acción investigadora de la temática significativa, a la que antes dábamos el nombre menos propio de "círculo de cultura", que podría llevar a confusiones con aquel en que se realiza la etapa que sigue a la investigación.

[34] En cada "circulo de investigación" debe haber un máximo de veinte personas, existiendo tantos círculos cuanto sea la suma de sus participantes, constituyendo ésta el 10 % de la población total del área o subárea de en estudio.

este material debieran estar presentes los auxiliares de la investigación, representantes del pueblo y algunos participantes de los "círculos de investigación". Su aporte, al margen de ser un derecho que a ellos cabe, es indispensable en el análisis de los especialistas.

Es así como, tanto sujetos como especialistas, en el tratamiento de estos datos, serán rectificadores y ratificadores de la interpretación de los hallazgos que en la investigación se hagan.

Desde el punto de vista metodológico, la investigación, que desde su inicio se basa en la relación simpática a que nos referimos, tiene además esta dimensión fundamental para su seguridad: la presencia crítica de los representantes del pueblo desde su comienzo hasta su fase final, la del análisis de la temática encontrada, que se prolonga en la organización del contenido programático de la acción educativa, como acción cultural liberadora.

A estas reuniones de descodificación en los "círculos de investigación temática", además del investigador como coordinador auxiliar de la descodificación, asistirán dos especialistas, un psicólogo y un sociólogo, cuya tarea será la de registrar las reacciones más significativas o aparentemente poco significativas de los sujetos descodificadores.

En el proceso de la descodificación, cabe al investigador auxiliar de ésta, no sólo escuchar a los individuos, sino desafiarlos cada vez más, problematizando, por un lado, la situación existencial codificada y, por otro, las propias respuestas que van dando aquéllos a lo largo del diálogo.

De este modo, los participantes del "círculo de investigación temática" van extroyectando, por la fuerza catártica de la metodología, una serie de sentimientos, de opiniones de sí, del mundo y de los otros que posiblemente no extroyectarían en circunstancias diferentes.

En una de las investigaciones realizadas en Santiago (desgraciadamente no concluida), al discutir un grupo de individuos, residentes en un conventillo, una escena en que aparecían un hombre embriagado que caminaba por la calle y, en una esquina, tres jóvenes que conversaban, los participantes del círculo de investigación afirmaban que "ahí el borracho apenas es productivo y útil a la nación: el borracho que viene de vuelta a casa, después del trabajo, donde gana poco, preocupado por la familia, cuyas necesidades no puede atender". "Es el único trabajador." "Él es un trabajador decente como nosotros, que también somos borrachos."

El interés del investigador, el psiquiatra Patricio López, a cuyo trabajo hiciéramos referencia en nuestro ensayo anterior,[35] era estudiar aspectos del alcoholismo. Sin embargo, probablemente, no habría conseguido estas respuestas si se hubiese dirigido a aquellos individuos con un cuestionario elaborado por él mismo. Tal vez al preguntárselo directamente negaran, incluso, que bebían de vez en cuando. Frente a la codificación de una situación existencial, reconocible por ellos y en la cual se reconocían, en relación dialógica entre sí y con el investigador, dijeron lo que realmente sentían.

Hay dos aspectos importantes en las declaraciones de estos hombres. Por un lado, la relación expresa entre ganar poco, sentirse explotados con un "salario que nunca alcanza" y su borrachera. Se embriagan como una especie de evasión de la realidad, como una tentativa por superar la frustración de su "no-actuar". Una solución, en el fondo, autodestructiva, necrófila. Por otro lado, la necesidad de valorar al que bebe. Era el "único

[35] Paulo Freire, *op. cit.*

útil a la nación, porque trabajaba, en tanto los otros lo que hacían era hablar mal de la vida ajena". Además, la valoración del que bebe, su identificación con él, como trabajadores que también beben. Trabajadores decentes.

Imaginemos ahora el fracaso de un educador del tipo que Niebuhr llama "moralista", que fuera a predicar a esos hombres contra el alcoholismo, presentándoles como ejemplo de virtud lo que, para ellos, no es manifestación alguna de virtud.

El único camino a seguir, en este caso como en otros, es la concienciación de la situación, intentándola desde la etapa de la investigación temática.

Concienciación que no se detiene estoicamente en el reconocimiento puro, de carácter subjetivo, de la situación, sino que, por el contrario, prepara a los hombres, en el plano de la acción, para la lucha contra los obstáculos a su humanización.

En otra experiencia, de la que participamos, esta vez con campesinos, observamos que, durante toda la discusión sobre una situación de trabajo en el campo, la tónica del debate era siempre la reivindicación salarial y la necesidad de unirse, de crear su sindicato para esta reivindicación y no para otra.

Se discutieron tres situaciones en este encuentro y la tónica fue siempre la misma: reivindicación salarial y sindicato para satisfacer esta reivindicación.

Imaginemos ahora un educador que organizase su programa "educativo" para estos hombres y, en lugar de proponer la discusión de esta temática, les propusiera la lectura de textos que, ciertamente, denominaría "saludables" y en los cuales se habla, angelicalmente, de que "el ala es del ave".

Y esto es lo que se hace, en términos preponderantes, en la acción educativa, como en política, porque no se tiene en cuenta que la dialogicidad de la educación comienza con la investigación temática.

Su última etapa se inicia cuando los investigadores, una vez terminadas las descodificaciones en los círculos, dan comienzo al estudio sistemático e interdisciplinario de sus hallazgos.

En un primer momento, escuchando grabación por grabación, todas las que fueran hechas de las descodificaciones realizadas, y estudiando las notas tomadas por el psicólogo y por el sociólogo, observadores del proceso descodificador, van arrojando los temas explícitos o implícitos en afirmaciones hechas en los "círculos de investigación".

Dichos temas deben ser clasificados en un cuadro general de ciencias, sin que esto signifique, no obstante, que aparezcan, en una futura elaboración del programa, como formando parte de departamentos estancos. Sólo significa que existe una visión más específica, más central, de un tema, conforme a su situación en un dominio cualquiera de las especializaciones.

El tema del desarrollo, por ejemplo, aunque situado en el campo de la economía, no le es exclusivo. Recibiría así el enfoque sociológico, el antropológico, así como el enfoque de la psicología social, interesadas en la cuestión del cambio cultural, en el cambio de actitudes, en los valores, que interesan, igualmente, a una filosofía del desarrollo.

Recibiría el enfoque de las ciencias políticas interesadas en las decisiones que envuelven el problema, el enfoque de la educación, etcétera.

De este modo, los temas que fueran captados dentro de una totalidad, jamás serán tratados esquemáticamente. Sería una lástima si, después de investigada la riqueza de su

interpretación con otros aspectos de la realidad, al ser "tratados" perdieran esta riqueza, vaciando su fuerza en la estrechez de los "especialismos".

Una vez realizada la delimitación temática, cabrá a cada especialista, dentro de su campo, presentar al equipo interdisciplinario el proyecto de "reducción" de su tema. En el proceso de "reducción" de éste, el especialista busca sus núcleos fundamentales que, constituyéndose en unidades de aprendizaje y estableciendo una secuencia entre sí, dan la visión general del tema "reducido. En la discusión de cada proyecto específico se van anotando las sugerencias de varios especialistas. Estas, ora se incorporan a la "reducción" en elaboración, ora constarán de pequeños ensayos a ser escritos sobre el tema "reducido", ora sobre una cosa u otra. Estos pequeños ensayos, a los que se adjuntan sugerencias bibliográficas, son valiosas ayudas para la formación de los educadores-educandos que trabajarán en los "círculos de cultura".

En este esfuerzo de "reducción de la temática significativa", el equipo reconocerá la necesidad de introducir algunos temas fundamentales, aunque éstos no fueran sugeridos por el pueblo, durante la investigación. La introducción de estos temas, cuya necesidad ha sido comprobada, corresponde, inclusive, a la dialogicidad de la educación de que tanto hemos hablado. Si la programación educativa es dialógica, esto significa el derecho que también tienen los educadores-educandos de participar en ella, incluyendo temas no sugeridos. A éstos, por su función, los llamamos "temas bisagra".

Como tales, ora facilitan la comprensión entre dos temas en el conjunto de la unidad programática, ocupando un posible vacío entre ambos, ora encierran en sí las relaciones a ser percibidas entre el contenido general de la programación y la visión del mundo que esté teniendo el pueblo. De ahí que uno de estos temas pueda encontrarse en el "rostro" de las unidades temáticas.

El "concepto antropológico de cultura" es uno de estos "temas bisagra" que liga la concepción general del mundo que el pueblo esté teniendo al resto del programa. Aclara, por medio de su comprensión, el papel de los hombres en el mundo y con el mundo, como seres de la transformación y no de la adaptación.[36]

Realizada la "reducción"[37] de la temática investigada, la etapa que sigue, según ya vimos, es la de su "codificación". La de escoger el mejor canal de comunicación para este o aquel tema "reducido" y su representación. Una "codificación" puede ser simple o

---

[36] A propósito de la importancia del concepto antropológico de la cultura. véase P. Freire, *La educación como práctica de la libertad*.

[37] Si encaramos el programa en su extensión, observamos que éste es una totalidad cuya autonomía se encuentra en las interrelaciones de sus unidades, que son también, en sí, totalidades, al mismo tiempo que son parcialidades de la totalidad mayor.

Los temas, siendo en sí totalidades también, son parcialidades que, en interacción, constituyen las unidades temáticas de la totalidad programática. En la "reducción temática", que es la operación de "escisión" de los temas en cuanto totalidades, se buscan sus núcleos fundamentales, que son sus parcialidades. De este modo, "reducir" un tema es escindirlo en sus partes para, retornando a él como totalidad, conocerlo mejor.

En la "codificación" se procura retotalizar el tema escindido en la representación de situaciones existenciales. En la "descodificación", los individuos, escindiendo la codificación como totalidad, aprehenden el tema o los temas en ella referidos. Dicho proceso de "descodificación", que en su dialecticidad no acaba en la escisión, que realizan en la codificación como totalidad temática, se completa en la retotalización de la totalidad escindida, a la que no solamente comprenden más claramente. sino que van también percibiendo las relaciones con otras situaciones codificadas, todas ellas representaciones de situaciones existenciales.

compuesta. En el primer caso, pueden usarse el canal visual, pictórico o gráfico, el táctil o el canal auditivo. En el segundo, multiplicidad de canales. *(Ver esquema)*

Codificación

a) simple – canal visual –
- – Fotográfico
- – pictórico
- – gráfico

b) comp.
- – canal táctil
- – canal auditivo
- – simultaneidad de canales

La elección del canal visual, pictórico o gráfico, depende no sólo de la materia a codificar, sino también de los individuos a quienes se dirige y de si éstos tienen o no experiencia de lectura.

Una vez elaborado el programa, con la temática ya reducida y codificada se confecciona el material didáctico. Fotografías, diapositivas, filmes, carteles, textos de lectura, etc.

En la confección de este material el equipo puede elegir algunos temas, o aspectos de algunos de ellos, y, cuándo y dónde sea posible, usando grabadoras, proponerlos a especialistas como temas para una entrevista a ser realizada con uno de los miembros del equipo.

Admitamos, entre otros, el tema del desarrollo. El equipo elegiría dos o más especialistas (economistas), inclusive podrían ser de escuelas diferentes, y les hablaría de su trabajo invitándolos a dar su contribución en términos de una entrevista en lenguaje accesible sobre tales puntos. Si los especialistas aceptan, se hace la entrevista de 15 a 20 minutos. Se puede, incluso, sacar una fotografía del especialista cuando habla. En el momento en que se propusiera al pueblo el contenido de su entrevista, se diría antes quién es él. Lo que hizo. Lo que hace. Lo que ha escrito, mientras se proyecta su fotografía en diapositivas. Si es un profesor universitario, al declararse su condición de tal se podría discutir con el pueblo lo que le parecen las universidades de su país. Cómo las ve. Lo que espera de ellas.

El grupo sabría que, después de escuchar la entrevista, sería discutido su contenido, con lo que pasaría a funcionar como una codificación auditiva.

Una vez realizado el debate, el equipo haría posteriormente un relato al especialista en torno a la reacción del pueblo frente a su palabra. De esta manera, se estaría vinculando intelectuales, muchas veces de buena voluntad pero las más de las veces alienados de la realidad popular, a esta realidad, y se estaría también proporcionando al pueblo la posibilidad de conocer y criticar el pensamiento del intelectual.

Algunos de estos temas o algunos de sus núcleos pueden ser presentados a través de pequeñas dramatizaciones que no contengan ninguna respuesta. El tema en sí, nada más.

La dramatización funcionaría como codificación, como situación problematizadora, a la que seguiría la discusión de su contenido.

Otro recurso didáctico, dentro de una visión problematizadora y no "bancaria" de la educación, sería la lectura y discusión de artículos de revistas, diarios, capítulos de libros,

empezando por trozos simples. Como en las entrevistas grabadas, antes de empezar la lectura del artículo o del libro se hablaría también de su autor. En seguida, se realizaría el debate en torno al contenido de la lectura.

Nos parece indispensable, en la línea del empleo de estos recursos, un análisis del contenido de los editoriales de prensa a propósito de un mismo acontecimiento. ¿Por qué razón los diarios se manifiestan en forma tan diferente sobre un mismo hecho? Que el pueblo, entonces, desarrolle su espíritu crítico para que, al leer los diarios o al oír el noticiario de las emisoras de radio, lo haga no ya pasivamente, como objeto de los "comunicados" que le prescriben, sino como una conciencia que necesita liberarse.

Una vez preparado el material, a lo que se añadirían lecturas previas sobre toda esta temática, el equipo de educadores estará preparado para devolvérsela al pueblo, sistematizada y ampliada. Temática que, saliendo del pueblo, vuelve ahora a él, como problemas que debe descifrar, y no como contenidos que deban serle depositados.

El primer trabajo de los educadores de base será la presentación del programa general de la labor que se iniciará. Programa con el cual el pueblo se identificará, y frente al que no se sentirá como un extraño, puesto que en él se inició.

Fundamentados en la dialogicidad de la educación, los educadores explicarán la presencia en el programa de los "temas bisagra" y de su significado.

¿Cómo hacer, sin embargo, en caso de que no se pueda disponer de los recursos para esta investigación temática previa en los términos analizados?

Con un mínimo de conocimiento de la realidad pueden los educadores escoger algunos temas básicos que funcionarían como "codificaciones de investigación". Empezarían así el plan con temas introductorios al mismo tiempo en que iniciarían la investigación temática para el desdoblamiento del programa, a partir de estos temas.

Uno de ellos, que nos parece, como ya dijimos, un tema central e indispensable, es el del concepto antropológico de cultura. Sean campesinos u obreros, en programa de alfabetización o de posalfabetización, el inicio de sus discusiones en busca de un mayor conocimiento, en el sentido instrumental de la palabra, es el debate de este concepto.

En la medida en que discuten el mundo de la cultura, van aclarando su conciencia de la realidad, en el cual están implícitos varios temas. Van refiriéndose a otros aspectos de la realidad, que empieza a ser descubierta en una visión crecientemente crítica. Aspectos que implican también otros tantos temas.

Con la experiencia que hoy tenemos, podemos afirmar que si es bien discutido el concepto de cultura, en todas o en la mayor parte de sus dimensiones, nos puede proporcionar varios aspectos de un programa educativo. Pero, más allá de la captación casi indirecta de una temática, en la hipótesis a que ahora nos referimos, los educadores pueden, después de algunos días de relaciones horizontales con los participantes de los "círculos de cultura", preguntar directamente: "¿Qué otros temas o asuntos podríamos discutir además de éste?" En la medida en que fueran respondiendo, y luego de anotar la respuesta, los educadores lo van proponiendo al grupo también como un problema.

Supongamos que uno de los miembros del grupo dice: "Me gustaría discutir sobre el nacionalismo". "Muy bien", diría el educador, después de registrar la sugerencia, y añadiría: "¿Qué significa nacionalismo? ¿Por qué puede interesarnos una discusión sobre el nacionalismo?"

Es probable que con la problematización de la sugerencia, del grupo surjan nuevos temas. Así, en la medida en que todos van manifestándose, el educador irá problematizando una a una las sugerencias que nacen del grupo.

Si, por, ejemplo, en un área donde funcionan 30 “círculos de cultura” en la misma noche, todos los “coordinadores” (educadores) proceden así, el equipo central tendrá material temático rico para estudiar, dentro de los principios discutidos en la primera hipótesis de la investigación de la temática significativa.

Lo importante, desde el punto de vista de la educación liberadora y no “bancaria”, es que, en cualquiera de los casos, los hombres se sientan sujetos de su pensar, discutiendo su pensar, su propia visión del mundo, manifestada, implícita o explícitamente, en sus sugerencias y en las de sus compañeros.

Porque esta visión de la educación parte de la convicción de que no puede ni siquiera presentar su programa, sino que debe buscarlo dialógicamente con el pueblo, y se inscribe, necesariamente, como una introducción a la “Pedagogía del oprimido”, de cuya elaboración él debe participar.

III

LA ANTIDIALOGICIDAD Y LA DIALOGICIDAD COMO MATRICES DE TEORÍAS DE ACCIÓN CULTURAL ANTAGÓNICAS

(*Pedagogía del Oprimido,* capitulo IV. México, Siglo XXI, 1° edic. 1970, Tomado de la quincuagésimo quinta edición, 2005)

La antidialogicidad y la dialogicidad como matrices de teorías de acción cultural antagónicas: la primera sirve a la opresión; la segunda, a la liberación.

La teoría de la acción antidialógica y sus características:

—la conquista
—la división
—la manipulación
—la invasión cultural

La teoría de la acción dialógica y sus características:

—la colaboración
—la unión
—la organización
—la síntesis cultural

En este capítulo, en que pretendemos analizar las teorías de la acción cultural que se desarrollan a partir de dos matrices, la dialógica y la antidialógica, repetiremos con frecuencia afirmaciones que ya hemos hecho a lo largo de este ensayo.

Serán repeticiones o retorno a puntos ya referidos, ora con la intención de profundizar sobre ellos, ora porque se hacen necesarios para una mayor claridad de nuevas afirmaciones.

De este modo, empezaremos reafirmando el hecho de que los hombres son seres de la praxis. Son seres del quehacer, y por ello diferentes de los animales, seres del mero hacer. Los animales no "admiran" el mundo. Están inmersos en él. Por el contrario, los hombres como seres del quehacer "emergen" del mundo y objetivándolo pueden conocerlo y transformarlo con su trabajo.

Los animales, que no trabajan, viven en su "soporte" particular al cual no pueden trascender. De ahí que cada especie animal viva en el "soporte" que le corresponde y que éstos sean incomunicables entre sí para los animales en tanto franqueables a los hombres.

Si los hombres son seres del quehacer esto se debe a que su hacer es acción y reflexión. Es praxis. Es transformación del mundo. Y, por ello mismo, todo hacer del quehacer debe tener, necesariamente, una teoría que lo ilumine. El quehacer es teoría y práctica. Es reflexión y acción. No puede reducirse ni al verbalismo ni al activismo, como señalamos en el capítulo anterior al referirnos a la palabra.

La conocida afirmación de Lenin: "Sin teoría revolucionaria no puede haber tampoco movimiento revolucionario",1 significa precisamente que no hay revolución con verbalismo ni tampoco con activismo sino con praxis. Por lo tanto, ésta sólo es posible a través de la reflexión y la acción que inciden sobre las estructuras que deben transformarse.

El esfuerzo revolucionario de transformación radical de estas estructuras no puede tener en el liderazgo a los hombres del quehacer y en las masas oprimidas hombres reducidos al mero hacer.

Este es un punto que deberla estar exigiendo una permanente y valerosa reflexión de todos aquellos que realmente se comprometen con los oprimidos en la causa de su liberación.

El verdadero compromiso con ellos, que implica la transformación de la realidad en que se hallan oprimidos, reclama una teoría de la acción transformadora que no puede dejar de reconocerles un papel fundamental en el proceso de transformación.

El liderazgo no puede tomar a los oprimidos como simples ejecutores de sus determinaciones, como meros activistas a quienes se niegue la reflexión sobre su propia acción. Los oprimidos, teniendo la ilusión de que actúan en la actuación del liderazgo, continúan manipulados exactamente por quien no puede hacerlo, dada su propia naturaleza.

Por esto, en la medida en que el liderazgo niega la praxis verdadera a los oprimidos, se niega, consecuentemente, en la suya.

De este modo, tiende a imponer a ellos su palabra transformándola, así, en una palabra falsa, de carácter dominador, instaurando con este procedimiento una contradicción entre su modo de actuar y los objetivos que pretende alcanzar, al no entender que sin el diálogo con los oprimidos no es posible la praxis auténtica ni para unos ni para otros.

Su quehacer, acción y reflexión, no puede darse sin la acción y la reflexión de los otros, si su compromiso es el de la liberación.

Sólo la praxis revolucionaria puede oponerse a la praxis de las elites dominadoras. Y es natural que así sea, pues son quehaceres antagónicos.

Lo que no se puede verificar en la praxis revolucionaria es la división absurda entre la praxis del liderazgo y aquélla de las masas oprimidas, de tal forma que la acción de las últimas se reduzca apenas a aceptar las determinaciones del liderazgo.

Tal dicotomía sólo existe como condición necesaria en una situación de dominación en la cual la élite dominadora prescribe y los dominados se guían por las prescripciones.

---

[1] V. I. Lenin, *¿Qué hacer?* en *Obras escogidas,* Ed. Progreso, t. I p. 137.

En la praxis revolucionaria existe una unidad en la cual el liderazgo, sin que esto signifique, en forma alguna, disminución de su responsabilidad coordinadora y en ciertos momentos directiva, no puede tener en las masas oprimidas el objeto de su posesión.

De ahí que la manipulación, la esloganización, el depósito, la conducción, la prescripción no deben aparecer nunca como elementos constitutivos de la praxis revolucionaria. Precisamente porque constituyen parte de la acción dominadora.

Para dominar, el dominador no tiene otro camino sino negar a las masas populares la praxis verdadera. Negarles el derecho de decir su palabra, de pensar correctamente. Las masas populares no deben "admirar" el mundo auténticamente; no pueden denunciarlo, cuestionarlo, transformarlo para lograr su humanización, sino adaptarse a la realidad que sirve al dominador. Por esto mismo, el quehacer de éste no puede ser dialógico. No puede ser un quehacer problematizante de los hombres-mundo o de los hombres en sus relaciones con el mundo y con los hombres. En el momento en que se hiciese dialógico, problematizante, o bien el dominador se habría convertido a los dominados y ya no sería dominador, o se habría equivocado. Y si, equivocándose, desarrollara tal quehacer, pagaría caro su equívoco.

Del mismo modo, un liderazgo revolucionario que no sea dialógico con las masas, mantiene la "sombra" del dominador dentro de sí y por tanto no es revolucionario, o está absolutamente equivocado y es presa de una sectarización indiscutiblemente mórbida. Incluso puede suceder que acceda al poder. Mas tenemos nuestras dudas en torno a las resultantes de una revolución que surge de este quehacer antidialógico.

Se impone, por el contrario, la dialogicidad entre el liderazgo revolucionario y las masas oprimidas, para que, durante el proceso de búsqueda de su liberación, reconozcan en la revolución el camino de la superación verdadera de la contradicción en que se encuentran, como uno de los polos de la situación concreta de opresión. Vale decir que se deben comprometer en el proceso con una conciencia cada vez más crítica de su papel de sujetos de la transformación.

Si las masas son adscritas al proceso como seres ambiguos,2 en parte ellas mismas y en parte el opresor que en ellas se aloja, y llegan al poder viviendo esta ambigüedad que la situación de opresión les impone, tendrán, a nuestro parecer, simplemente, la impresión de que accedieron al poder.

En su dualidad existencial puede, incluso, proporcionar o coadyuvar al surgimiento de un clima sectario que conduzca fácilmente a la constitución de burocracias que corrompen la revolución. Al no hacer consciente esta ambigüedad, en el transcurso del

---

[2] Otra de las razones por las cuales el liderazgo no puede repetir los procedimientos de la élite opresora tiene relación con que los opresores, "al penetrar" en los oprimidos. se alojan en ellos. Los revolucionarios en la praxis con los oprimidos no pueden intentar "alojarse" en ellos. Por el contrario, al buscar conjuntamente el desalojo de aquellos deben hacerlo para *convivir*, para estar *con* ellos y no para vivir *en* ellos.

proceso, pueden aceptar su “participación” en él con un espíritu más revanchista[3] que revolucionario.

Pueden también aspirar a la revolución como un simple medio de dominación y no concebirla como un camino de liberación. Pueden visualizarla como su revolución privada, lo que una vez más revela una de las características del oprimido, a la cual ya nos referimos en el primer capítulo de este ensayo.

Si un liderazgo revolucionario que encarna una visión humanista —humanismo concreto y no abstracto— puede tener dificultades y problemas, mayores; dificultades tendrá al intentar llevar a cabo una revolución para las masas oprimidas por más bien intencionadas que ésta fuera. Esto es, hacer una revolución en la cual el con las masas es sustituido por el sin ellas ya que son incorporadas al proceso a través de los mismos métodos y procedimientos utilizados para oprimirlas.

Estamos convencidos de que el diálogo con las masas populares es una exigencia radical de toda revolución auténtica. Ella es revolución por esto. Se distingue del golpe militar por esto. Sería una ingenuidad esperar de un golpe militar el establecimiento del diálogo con las masas oprimidas. De éstos lo que se puede esperar es el engaño para legitimarse o la fuerza represiva.

La verdadera revolución, tarde o temprano, debe instaurar el diálogo valeroso con las masas. Su legitimidad radica en el diálogo con ellas, y no en el engaño ni en la mentira.[4]

La verdadera revolución no puede temer a las masas, a su expresividad, a su participación efectiva en el poder. No puede negarlas. No puede dejar de rendirles cuenta. De hablar de sus aciertos, de sus errores, de sus equívocos, de sus dificultades.

Nuestra convicción es aquella que dice que cuanto más pronto se inicie el diálogo, más revolución será.

Este diálogo, como exigencia radical de la revolución, responde a otra exigencia radical, que es la de concebir a los hombres como seres que no pueden ser al margen de la comunicación, puesto que son comunicación en sí. Obstaculizar la comunicación equivale a transformar a los hombres en objetos, y esto es tarea y objetivo de los opresores, no de los revolucionarios.

Es necesario que quede claro que, dado que defendemos la praxis, la teoría del quehacer, no estamos proponiendo ninguna dicotomía de la cual pudiese resultar que este quehacer se dividiese en una etapa de reflexión y otra distinta, de acción. Acción y reflexión, reflexión y acción se dan simultáneamente.

---

[3] Aunque es explicable que exista una dimensión revanchista en la lucha revolucionaria por parte de los oprimidos que siempre estuvieron sometidos a un régimen de explotación, esto no quiere decir que, necesariamente, la revolución deba agotarse en ella.

[4] “Si algún beneficio se pudiera obtener de la duda —dice Fidel Castro al hablar al pueblo cubano confirmando la muerte de Guevara—, nunca fueron armas de la revolución la mentira y el *miedo* a la verdad, la complicidad con cualquier falsa ilusión o la complicidad con cualquier mentira.” (*Granma*, 17 de octubre de 1967. El subrayado es nuestro.)

Al ejercer un análisis crítico, reflexivo sobre la realidad, sobre sus contradicciones, lo que puede ocurrir es que se perciba la imposibilidad inmediata de una forma de acción o su inadecuación al movimiento.

Sin embargo, desde el instante en que la reflexión demuestra la inviabilidad o inoportunidad de una determinada forma de acción, que debe ser transferida o sustituida por otra, no se puede negar la acción en los que realizan esa reflexión. Esta se está dando en el acto mismo de actuar. Es también acción.

Si, en la educación como situación gnoseológica, el acto cognoscente del sujeto educador (a la vez educando) sobre el objeto cognoscible no se agota en él, ya que, dialógicamente, se extiende a otros sujetos cognoscentes, de tal manera que el objeto cognoscible se hace mediador de la cognoscibilidad de ambos, en la teoría de la acción revolucionaria se verifica la misma relación. Esto es, el liderazgo tiene en los oprimidos a los sujetos de la acción liberadora y en la realidad a la mediación de la acción transformadora de ambos. En esta teoría de acción, dado que es revolucionaria, no es posible hablar ni de actor, en singular, y menos aun de actores, en general, sino de actores en intersubjetividad, en intercomunicación.

Con esta afirmación, lo que aparentemente podría significar división, dicotomía, fracción en las fuerzas revolucionarias, significa precisamente lo contrario. Es al margen de esta comunión que las fuerzas se dicotomizan. Liderazgo por un lado, masas populares por otro, lo que equivale a repetir el esquema de la relación opresora y su teoría de la acción. Es por eso por lo que en esta última no puede existir, de modo alguno, la intercomunicación.

Negarla en el proceso revolucionario, evitando con ello el diálogo con el pueblo en nombre de la necesidad de “organizarlo”, de fortalecer el poder revolucionario, de asegurar un frente cohesionado es, en el fondo, temer a la libertad. Significa temer al propio pueblo o no confiar en él. Al desconfiar del pueblo, al temerlo, ya no existe razón alguna para desarrollar una acción liberadora. En este caso, la revolución no es hecha para el pueblo por el liderazgo ni por el pueblo para el liderazgo.

En realidad, la revolución no es hecha para el pueblo por el liderazgo ni por el liderazgo para el pueblo sino por ambos, en una solidaridad inquebrantable. Esta solidaridad sólo nace del testimonio que el liderazgo dé al pueblo, en el encuentro humilde, amoroso y valeroso con él.

No todos tenemos el valor necesario para enfrentarnos a este encuentro, y nos endurecemos en el desencuentro, a través del cual transformarnos a los otros en meros objetos. Al proceder de esta forma nos tornamos necrófilos en vez de biófilos. Matamos la vida en lugar de alimentarnos de ella. En lugar de buscarla, huimos de ella.

Matar la vida, frenarla, con la reducción de los hombres a meras cosas, alienarlos, mistificarlos, violentarlos, es propio de los opresores.

Puede pensarse que al hacer la defensa del diálogo,5 como este encuentro de los hombres en el mundo para transformarlo, estemos cayendo en una actitud ingenua, en un idealismo subjetivista.

Sin embargo, nada hay más concreto y real que la relación de los hombres en el mundo y con el mundo. Los hombres con los hombres, como también aquella de algunos hombres contra los hombres, en tanto clase que oprime y clase oprimida.

Lo que pretende una auténtica revolución es transformar la realidad que propicia un estado de cosas que se caracteriza por mantener a los hombres en una condición deshumanizante.

Se afirma, y creemos que es ésta una afirmación verdadera, que esta transformación no puede ser hecha por los que viven de dicha realidad, sino por los oprimidos, y con un liderazgo lúcido.

Que sea ésta, pues, una afirmación radicalmente consecuente, vale decir, que sea sacada a luz por el liderazgo a través de la comunión con el pueblo. Comunión a través de la cual crecerán juntos y en la cual el liderazgo, en lugar de autodenominarse simplementen como tal, se instaura o se autentifica en su praxis con la del pueblo, y nunca en el desencuentro, en el dirigismo.

Son muchos los que, aferrados a una visión mecanicista, no perciben esta obviedad: la de que la situación concreta en que se encuentran los hombres condiciona su conciencia del mundo condicionando a la vez sus actitudes y su enfrentamiento. Así, piensan que la transformación de la realidad puede verificarse en términos mecanicistas.6 Esto es, sin la problematización de esta falsa conciencia del mundo o sin la profundización de una conciencia, por esto mismo menos falsa, de los oprimidos en la acción revolucionaria.

No hay realidad histórica —otra obviedad— que no sea humana. No existe historia sin hombres así como no hay una historia para los hombres sino una historia de los hombres que, hecha por ellos, los conforma, como señala Marx.

Y es precisamente cuando a las grandes mayorías se les prohíbe el derecho de participar como sujetos de la historia que éstas se encuentran dominadas y alienadas. El intento de sobrepasar el estado de objetos hacia el de sujetos —que conforma el objetivo de la verdadera revolución— no puede prescindir ni de la acción de las masas que incide en la realidad que debe transformarse ni de su reflexión.

Idealistas seríamos si, dicotomizando la acción de la reflexión, entendiéramos o afirmáramos que la mera reflexión sobre la realidad opresora que llevase a los hombres al descubrimiento de su estado de objetos significara ya ser sujetos. No cabe duda, sin

[5] Subrayemos una vez más que este encuentro dialógico no puede verificarse entre antagónicos.

[6] "…las épocas en que el movimiento obrero tiene que defenderse contra el adversario potente, a veces amenazador y, en todo caso, solamente instalado en el poder, producen naturalmente una literatura socialista que pone el acento en el elemento 'material' de la realidad, en los obstáculos que hay que superar, en la poca eficacia de la conciencia y de la acción humanas". Lucien Goldman, *Las ciencias humanas y la filosofía*, Nueva Visión. Buenos Aires, 1967, p. 73.

embargo, de que este reconocimiento, a nivel crítico y no sólo sensible, aunque no significa concretamente que sean sujetos, significa, tal como señalan uno de nuestros alumnos, “ser sujetos en esperanza”7 Y esta esperanza los lleva a la búsqueda de su concreción.

Por otro lado, seríamos falsamente realistas al creer que el activismo, que no es verdadera acción, es el camino de la revolución.

Por el contrario, seremos verdaderamente críticos si vivimos la plenitud de la praxis. Vale decir si nuestra acción entraña una reflexión crítica que, organizando cada vez más el pensamiento, nos lleve a superar un conocimiento estrictamente ingenuo de la realidad.

Es preciso que éste alcance un nivel superior, con el que los hombres lleguen a la razón de la realidad. Esto exige, sin embargo, un pensamiento constante que no puede ser negado a las masas populares si el objetivo que se pretende alcanzar es el de la liberación.

Si el liderazgo revolucionario les niega a las masas el pensamiento crítico, se restringe a sí mismo en su pensamiento o por lo menos en el hecho de pensar correctamente. Así, el liderazgo no puede pensar sin las masas, ni para ellas, sino con ellas.

Quien puede pensar sin las masas, sin que se pueda dar el lujo de no pensar en torno a ellas, son las élites dominadoras, a fin de, pensando así, conocerlas mejor y, conociéndolas mejor, dominarlas mejor. De ahí que, lo que podría parecer un diálogo de éstas con las masas, una comunicación con ellas, sean meros “comunicados”, meros “depósitos” de contenidos domesticadores. Su teoría de la acción se contradiría si en lugar de prescripción implicara una comunicación, un diálogo.

¿Y por qué razón no sucumben las élites dominantes al no pensar con las masas? Exactamente, porque éstas son su contrario antagónico, su “razón” en la afirmación de Hegel que ya citamos. Pensar con las masas equivaldría a la superación de su contradicción. Pensar con ellas equivaldría al fin de su dominación.

Es por esto por lo que el único modo correcto de pensar, desde el punto de vista de la dominación, es evitar que las masas piensen, vale decir: no pensar con ellas.

En todas las épocas los dominadores fueron siempre así, jamás permitieron a las masas pensar correctamente.

“Un tal Míster Giddy —dice Niebuhr—, que fue posteriormente presidente de la sociedad real, hizo objeciones [se refiere al proyecto de ley que se presentó al Parlamento británico en 1867, creando escuelas subvencionadas] que se podrían haber presentado en cualquier otro país: 'Por especial que pudiera ser, teóricamente, el proyecto de educar a las clases trabajadoras de los pobres, seria perjudicial para su moral y felicidad; les enseñaría a despreciar su misión en la vida, en vez de hacer de ellos buenos siervos para la agricultura y otros empleos; en lugar de enseñarles subordinación los haría rebeldes y refractarios, tal como se puso en evidencia en los condados manufactureros; los habilitarla para leer folletos sediciosos, libros perversos y publicaciones contra la cristiandad; los tornaría insolentes

[7] Fernando García, hondureño, alumno nuestro en un curso para latinoamericanos, Santiago de Chile, 1967.

para con sus superiores y, en pocos años, sería necesario que la legislación dirigiera contra ellos el brazo fuerte del poder'."8

En el fondo, lo que el señor Giddy, citado por Niebuhr, quería era que las masas no pensaran, así como piensan muchos actualmente —aunque no hablan tan cínica y abiertamente contra la educación popular.

Los señores Giddy de todas las épocas, en tanto clase opresora, al no poder pensar con las masas oprimidas, no pueden permitir que ésas piensen.

De este modo, dialécticamente, se explica el porqué al no pensar con las masas, sino sólo en torno de las masas, las elites opresoras no sucumben.

No es lo mismo lo que ocurre con el liderazgo revolucionario. Este, en tanto liderazgo revolucionario, sucumbe al pensar sin las masas. Las masas son su matriz constituyente y no la incidencia pasiva de su pensamiento. Aunque tenga que pensar también en torno de las masas para comprenderlas mejor, esta forma de pensamiento se distingue de la anterior. La distinción radica en que, no siendo éste un pensar para dominar sino para liberar, al pensar en torno de las masas, el liderazgo se entrega al pensamiento de ellas.

Mientras el otro es un pensamiento de señor, éste es un pensamiento de compañero. Y sólo así puede ser. En tanto la dominación, por su naturaleza misma, exige sólo un polo dominador y un polo dominado que se contradicen antagónicamente, la liberación revolucionaria, que persigne la superación de esta contradicción, implica la existencia de estos polos, y la de un liderazgo que emerge en el proceso de esa búsqueda.

Este liderazgo que emerge, o se identifica con las masas populares como oprimidos o no es revolucionario. Es así como no pensar con las masas pensando simplemente en torno de ellas, al igual que los dominadores que no se entregan a su pensamiento, equivale a desaparecer como liderazgo revolucionario.

En tanto, en el proceso opresor, las elites viven de la "muerte en vida" de los oprimidos, autentificándose sólo en la relación vertical entre ellas, en el proceso revolucionario sólo existe un camino para la autentificación del liderazgo que emerge: "morir" para renacer a través de los oprimidos.

Si bien en el primer caso es lícito pensar que alguien oprime a alguien, en el segundo ya no se puede afirmar que alguien libera a alguien o que alguien se libera solo, sino que los hombres se liberan en comunión. Con esto, no queremos disminuir el valor y la importancia del liderazgo revolucionario. Por el contrario, estamos subrayando esta importancia y este valor. ¿Puede tener algo mayor importancia que convivir con los oprimidos, con los desarrapados del mundo, con los "condenados de la tierra"?

En esto, el liderazgo revolucionario debe encontrar no sólo su razón de ser, sino la razón de una sana alegría. Por su naturaleza él puede hacer lo que el otro, por su naturaleza, no puede realizar en términos verdaderos.

---

[8] Niebuhr, *El hombre moral en una sociedad inmoral*, pp. 117-118.

De ahí que cualquier aproximación que hagan los opresores a los oprimidos, en cuanto clase, los sitúa inexorablemente en la perspectiva de la falsa generosidad a que nos referíamos en el primer capítulo de este ensayo. El ser falsamente generosa o dirigista es un lujo que no se puede permitir el liderazgo revolucionario.

Si las elites opresoras se fecundan necrófilamente en el aplastamiento de los oprimidos, el liderazgo revolucionario sólo puede fecundarse a través de la comunión con ellos.

Esta es la razón por la cual el quehacer opresor no puede ser humanista, en tanto que el revolucionario necesariamente lo es. Y tanto el deshumanismo de los opresores como el humanismo revolucionario implican la ciencia. En el primero, ésta se encuentra al servicio de la "reificación"; y en el segundo caso, al servicio de la humanización. Así, si en el uso de la ciencia y de la tecnología con el fin de reificar, el sine qua non de esta acción es hacer de los oprimidos su mera incidencia, en el uso de la ciencia y la tecnología para la humanización se imponen otras condiciones. En este caso, o los oprimidos se transforman también en sujetos del proceso o continúan "reificados".

Y el mundo no es un laboratorio de anatomía ni los hombres cadáveres que deban ser estudiados pasivamente.

El humanismo científico revolucionario no puede, en nombre de la revolución, tener en los oprimidos objetos pasivos útiles para un análisis cuyas conclusiones prescriptivas deben seguir.

Esto significarla dejarse caer en uno de los mitos de la ideología opresora, el de la absolutización de la ignorancia, que implica la existencia de alguien que la decreta a alguien.

El acto de decretar implica, para quien lo realiza, el reconocimiento de los otros como absolutamente ignorantes, reconociéndose y reconociendo a la clase a que pertenece como los que saben o nacieron para saber. Al reconocerse en esta forma tienen sus contrarios en los otros. Los otros se hacen extraños para él. Su palabra se vuelve la palabra "verdadera", la que impone o procura imponer a los demás. Y éstos son siempre los oprimidos, aquellos a quienes se les ha prohibido decir su palabra.

Se desarrolló en el que prohíbe la palabra de los otros una profunda desconfianza en ellos, a los que considera como incapaces. Cuanto más dice su palabra sin considerar la palabra de aquellos a quienes se les ha prohibido decirla, tanto más ejerce el poder o el gusto de mandar, de dirigir, de comandar. Ya no puede vivir si no tiene a alguien a quien dirigir su palabra de mando.

En esta forma es imposible el diálogo. Esto es propio de las elites opresoras que, entre sus mitos, tienen que vitalizar cada vez más éste, con el cual pueden dominar eficientemente.

Por el contrario, el liderazgo revolucionario, científico-humanista, no puede absolutizar la ignorancia de las masas. No puede creer en este mito. No tiene siquiera el derecho de dudar, por un momento, de que esto es un mito.

Como liderazgo, no puede admitir que sólo él sabe y que sólo él puede saber, lo que equivaldría a desconfiar de las masas populares. Aun cuando sea legítimo reconocerse a un nivel de saber revolucionario, en función de su misma conciencia revolucionaria, diferente del nivel de conocimiento empírico de las masas, no puede sobreponerse a éste con su saber.

Por eso mismo, no puede esloganizar a las masas sino dialogar con ellas, para que su conocimiento empírico en torno de la realidad, fecundado por el conocimiento crítico del liderazgo, se vaya transformando en la razón de la realidad.

Así como sería ingenuo esperar de las élites opresoras la denuncia de este mito de la absolutización de la ignorancia de las masas, es una contradicción que el liderazgo revolucionario no lo haga, y mayor contradicción es el que actúe en función de él.

Lo que debe hacer el liderazgo revolucionario es problematizar a los oprimidos no sólo éste sino todos los mitos utilizados por las élites opresoras para oprimir más y más.

Si no se comporta de este modo, insistiendo en imitar a los opresores en sus métodos dominadores, probablemente podrán dar las masas populares dos tipos de respuesta. En determinadas circunstancias históricas, se dejarán domesticar por un nuevo contenido depositado en ellas. En otras, se amedrentarán frente a una “palabra” que amenaza al opresor “alojado” en ellas.9

En ninguno de los casos se hacen revolucionarias. En el primero de los casos la revolución es un engaño; en el segundo, una imposibilidad.

Hay quienes piensan, quizá con buenas intenciones pero en forma equivocada, que por ser lento el proceso dialógico10 —lo cual no es verdad— se debe hacer la revolución

---

[9] A veces, ni siquiera se dice esta palabra. Basta la presencia de alguien que no pertenezca necesariamente a un grupo revolucionario, que pueda amenazar al opresor alojado en las masas, para que ellas, atemorizadas, asuman posiciones destructivas.

Nos contó un alumno nuestro de un país latinoamericano, que en cierta comunidad campesina indígena de su país bastó que un sacerdote fanático denunciara la presencia de dos “comunistas” en la comunidad, los cuales ponían en peligro la que él llamaba “fe católica”, para que, en la noche de ese misma día, los campesinos quemaran vivos a los dos profesores primarios, quienes ejercían su trabajo de educadores infantiles.

[10] Subrayemos, una vez más, que no establecemos ninguna dicotomía entre el diálogo y la acción revolucionaria, como si hubiese un tiempo de diálogo. y otro, diferente, de revolución. Afirmamos, por el contrario que el diálogo constituye la “esencia” de la acción revolucionaria. De ahí que, en la teoría de esta acción, sus actores, intersubjetivammte, incidan su acción sobre el objeto, que es la realidad de la que dependen. teniendo como objetivo, a través de la transformación de ésta. la humanización de los hombres.

Esto no ocurre en la teoría de la acción opresora, cuya “esencia" es antidialógica. En ésta el esquema se simplifica.

Los *actores* tienen, como *objetos* de su acción, la *realidad* y los *oprimidos*, simultáneamente; y como *objetivo*, el mantenimiento de la opresión, por medio del mantenimiento de la realidad opresora.

sin comunicación, a través de los "comunicados", para desarrollar posteriormente un amplio esfuerzo educativo. Agregan a esto que no es posible desarrollar un esfuerzo de educación liberadora antes de acceder al poder.

Existen algunos puntos fundamentales que es necesario analizar en las afirmaciones de quienes piensan de este modo.

Creen (no todos) en la necesidad del diálogo con las masas, pero no creen en su viabilidad antes del acceso al poder. Al admitir que no es posible por parte del liderazgo un modo de comportamiento educativo-crítico antes de un acceso al poder, niegan el carácter pedagógico de la revolución entendida como acción cultural,[11] paso previo para transformarse en "revolución cultural". Por otro lado, confunden el sentido pedagógico de la revolución —o la acción cultural— con la nueva educación que debe ser instaurada conjuntamente con el acceso al poder.

Nuestra posición, sostenida una vez y afirmada a lo largo de este ensayo, es que sería realmente una ingenuidad esperar de las elites opresoras una educación de carácter liberador. Dado que la revolución, en la medida en que es liberadora, tiene un carácter pedagógico que no puede olvidarse a riesgo de no ser revolución, el acceso al poder es sólo un momento, por más decisivo que sea. En tanto proceso, el "antes" de la revolución radica en la sociedad opresora y es sólo aparente.

La revolución se genera en ella como un ser social y, por esto, en la medida en que es acción cultural, no puede dejar de corresponder a las potencialidades del ser social en que se genera.

Como todo ser, se desarrolla (o se transforma) dentro de sí mismo, en el juego de sus contradicciones.

Aunque necesarios, los condicionamientos externos sólo son eficientes si coinciden con aquellas potencialidades.[12]

TEORÍA DE LA ACCIÓN REVOLUCIONARIA			TEORÍA DE LA ACCIÓN OPRESORA	
	Intersubjectividad			
Sujetos - Actores		Actores - Sujetos	Actores - Sujetos	
Niveles del liderazgo revolucionario		Masas oprimidas		
	Interacción		Realidad que deber ser mantenida como objeto	Oprimidos. Objetos como parte de la realidad, inmersos.
Objetivo mediador	Realidad que deber ser transformada para la	Objetivo mediador	Para el mantenimiento – objetivo de la opresión	
Objetivo	Liberación como proceso permanente	Objetivo		

[11] En un ensayo reciente que será publicado en breve en Estados Unidos, *Cultural action for freedom*, discutimos en forma más detenida las relaciones entre acción y revolución cultural.
[12] Véase Mao Tse Tung, *Sobre las contradicciones*, en Obras Escogidas, vol. I, 1968.

Lo nuevo de la revolución nace de la sociedad antigua, opresora, que fue superada. De ahí que el acceso al poder, el cual continúa siendo un proceso, si, como señalamos, sólo un momento decisivo de éste.

Por eso, en una visión dinámica de la revolución, ésta no tiene un antes y un después absolutos, cuyo punto de división está dado por el acceso al poder. Generándose en condiciones objetivas, lo que busca es la superación de la situación opresora, conjuntamente con la instauración de una sociedad de hombres en proceso de permanente liberación.

El sentido pedagógico, dialógico, de la revolución que la transforma en "revolución cultural", tiene que acompañarla también en todas sus fases. Este es uno de los medios eficientes que evitan la institucionalización del poder revolucionario o su estratificación en una "burocracia" antirrevolucionaria, ya que la contrarrevolución lo es también de los revolucionarios que se vuelven reaccionarios.

Por otra parte, si no es posible dialogar con las masas populares antes del acceso al poder, dado que a ellas les falta la experiencia del diálogo, tampoco les será posible acceder al poder ya que les falta, igualmente, la experiencia del poder. Precisamente porque defendemos una dinámica permanente en el proceso revolucionario, entendemos que en esta dinámica, en la praxis de las masas con el liderazgo revolucionario, es donde ellas y sus líderes más representativos aprenderán a ejercitar el diálogo y el poder. Esto nos parece tan obvio como decir que un hombre no aprende a nadar en una biblioteca, sino en el agua.

El diálogo con las masas no es una concesión, ni un regalo, ni mucho menos una táctica que deba ser utilizada para dominar, como lo es por ejemplo la esloganización. El diálogo como encuentro de los hombres para la "pronunciación" del mundo es una condición fundamental para su verdadera humanización.

Si "una acción libre solamente lo es en la medida en que el hombre transforma su mundo y se transforma a sí mismo; si una condición positiva para la libertad es el despertar de las posibilidades creadoras del hombre; si la lucha por una sociedad libre no se da a menos que, por medio de ella, pueda crearse siempre un mayor grado de libertad individual;13 debe reconocerse, entonces, al proceso revolucionario su carácter eminentemente pedagógico. De una pedagogía problematizante y no de una pedagogía de "depósitos", "bancaria". Por eso el camino de la revolución es el de la apertura hacia las masas populares, y no el del encerramiento frente a ellas. Es el de la convivencia con ellas, no el de la desconfianza para con ellas. Y cuanto más exigencias plantee la revolución a su

---

[13] "A free action —señala Gajo Petrovic— can only be one by which a man changes his world and himself." Y más adelante: "A positive condition of freedom is the knowledge of the limits of necessity, the awareness of human creative possibilities". Y continua: The struggle for a free society is not the struggle for a free society unless; through it an ever greater degree of individual freedom is created".
Cajo Petrovic, en *Socialist humanism*, comp. de Erich Fromm, Anchor Books, Nueva York, 1966, pp. 219, 275 y 276. Del mismo autor, es importante la lectura de: *Marx in the midtwentieth century*, Anchor, Nueva York. 1967.

teoría, como subraya Lenin, mayor debe ser la vinculación de su liderazgo con las masas, a fin de que pueda estar contra el poder opresor.

Sobre estas consideraciones generales, iniciemos ahora un análisis más detenido a propósito de las teorías de la acción antidialógica y dialógica. La primera, opresora; la segunda, revolucionario-liberadora.

Conquista

La primera de las características que podemos sorprender en la acción antidialógica es la necesidad de la conquista.

El antidialógico, dominador por excelencia, pretende, en sus relaciones con su contrario, conquistarlo, cada vez más, a través de múltiples formas. Desde las más burdas hasta las más sutiles. Desde las más represivas hasta las más almibaradas, cual es el caso del paternalismo.

Todo acto de conquista implica un sujeto que conquista y un objeto conquistado. El sujeto determina sus finalidades al objeto conquistado, que pasa, por ello, a ser algo poseído por el conquistador. Éste, a su vez, imprime su forma al conquistado, quien al introyectarla se transforma en un ser ambiguo. Un ser que, como ya hemos señalado, "aloja" en sí al otro.

Desde luego, la acción conquistadora, al "reificar" los hombres, es esencialmente necrófila.

Así como la acción antidialógica, para la cual el acto de conquistar es esencial, es concomitante con una situación real, concreta, de opresión, la acción dialógica es también indispensable para la superación revolucionaria de la situación concreta de opresión.

No se es antidialógico o dialógico en el aire, sino en el mundo. No se es antidialógico primero y opresor después, sino simultáneamente. El antidialógico se impone al opresor, en una situación objetiva de opresión para, conquistando, oprimir más, no sólo económicamente, sino culturalmente, robando al oprimido su palabra, su expresividad, su cultura.

Instaurada la situación opresora, antidialógica en sí, el antidiálogo se torna indispensable para su mantenimiento.

La conquista creciente del oprimido por el opresor aparece, así, como un rasgo característico de la acción antidialógica. Es por esto por lo que, siendo la acción liberadora dialógica en sí, el diálogo no puede ser un a posteriori suyo, sino desarrollarse en forma paralela, sin embargo, dado que los hombres estarán siempre liberándose, el diálogo14 se

[14] Esto no significa, de modo alguno, tal como subrayamos en el capitulo anterior, que una vez instaurado el poder popular revolucionario la revolución contradiga su carácter dialógico, por el hecho de que el nuevo poder tenga el deber ético de reprimir, incluso, todo intento de restauración del antiguo poder opresor. Lo que

transforma en un elemento permanente de la acción liberadora. El deseo de conquista, y quizá más que el deseo, la necesidad de la conquista, es un elemento que acompaña a la acción antidialógica en todos sus momentos.

Por medio de ella y para todos los fines implícitos en la opresión, los opresores se esfuerzan por impedir a los hombres el desarrollo de su condición de "admiradores" del mundo. Dado que no pueden conseguirlo en su totalidad se impone la necesidad de mitificar el mundo.

De ahí que los opresores desarrollen una serie de recursos mediante los cuales proponen a la "admiración" de las masas conquistadas y oprimidas un mundo falso. Un mundo de engaños que, alienándolas más aún, las mantenga en un estado de pasividad frente a él. De ahí que, en la acción de conquistas, no sea posible presentar el mundo como problema, sino por el contrario, como algo dado, como algo estático al cual los hombres se deben ajustar.

La falsa "admiración" no puede conducir a la verdadera praxis, ya que, mediante la conquista, lo que los opresores intentan obtener es transformar a las masas en un mero espectador. Masas conquistadas, masas espectadoras, pasivas, divididas, y por ello, masas enajenadas.

Es necesario, pues, llegar hasta ellas para mantenerlas alienadas a través de la conquista. Este llegar a ellas, en la acción de la conquista, no puede transformarse en un quedar con ellas. Esta "aproximación", que no puede llevarse a cabo a través de la auténtica comunicación, se realiza a través de "comunicados", de "depósitos", de aquellos mitos indispensables para el mantenimiento del statu quo.

El mito, por ejemplo, de que el orden opresor es un orden de libertad. De que todos son libres para trabajar donde quieran. Si no les agrada el patrón, pueden dejarlo y buscar otro empleo. El mito de que este "orden" respeta los derechos de la persona humana y que, por lo tanto, es digno de todo aprecio. El mito de que todos pueden llegar a ser empresarios siempre que no sean perezosos y, más aún, el mito de que el hombre que vende por las calles, gritando: "dulce de banana y guayaba" es un empresario tanto cuanto lo es el dueño de una gran fábrica. El mito del derecho de todos a la educación cuando, en Latinoamérica, existe un contraste irrisorio entre la totalidad de los alumnos que se matriculan en las escuelas primarias de cada país y aquellos que logran el acceso a las universidades. El mito de la igualdad de clases cuando el "¿sabe usted con quién está hablando?" es aún una pregunta de nuestros días. El mito del heroísmo de las clases opresoras, como guardianas del orden que encarna la "civilización occidental y cristiana", a la cual defienden de la "barbarie materialista". El mito de su caridad, de su generosidad, cuando lo que hacen, en cuanto clase, es un mero asistencialismo, que se desdobla en el mito de la falsa ayuda, el

---

pasa, en este caso, es que así como no fue posible el dialogo entre este poder opresor y los oprimidos, en tanto clases antagónicas, en este case tampoco lo es.

cual, a su vez, en el plano de las naciones, mereció una severa crítica de Juan XXIII.15 El mito de que las elites dominadoras, "en el reconocimiento de sus deberes", son las promotoras del pueblo, debiendo éste, en un gesto de gratitud, aceptar su palabra y conformarse con ella. El mito de que la rebelión del pueblo es un pecado en contra de Dios. El mito de la propiedad privada como fundamento del desarrollo de la persona humana, en tanto se considere como personas humanas sólo a los opresores. El mito de la dinamicidad de los opresores y el de la pereza y falta de honradez de los oprimidos. El mito de la inferioridad "ontológica" de éstos y el de la superioridad de aquéllos.16

Todos estos mitos, y otros que el lector seguramente conoce y cuya introyección por parte de las masas oprimidas es un elemento básico para lograr su conquista, les son entregados a través de una propaganda bien organizada, o por lemas, cuyos vehículos son siempre denominados "medios de comunicación de masas",17 entendiendo por comunicación el depósito de este contenido enajenante en ellas.

Finalmente, no existe una realidad opresora que no sea antidialógica, tal como no existe antidialogicidad en la que no esté implicado el polo opresor, empeñado incansablemente en la permanente conquista de los oprimidos.

Las élites dominadoras de la vieja Roma ya hablaban de la necesidad de dar a las masas "pan y circo" para conquistarlas, "tranquilizarlas", con la intención explícita de asegurar su paz. Las elites dominadoras de hoy, como las de todos los tiempos, continúan necesitando de la conquista, como una especie de "pecado original", con "pan y circo" o sin ellos. Si bien los contenidos y los métodos de la conquista varían históricamente, lo que no cambia, en tanto existe la élite dominadora, es este anhelo necrófilo por oprimir.

Dividir para oprimir

Esta es otra dimensión fundamental de la teoría de la acción opresora, tan antigua como la opresión misma.

En la medida que las minorías, sometiendo a su dominio a las mayorías, las oprimen, dividirlas y mantenerlas divididas son condiciones indispensables para la continuidad de su poder.

No pueden darse el lujo de aceptar la unificación de las masas populares, la cual significaría, indiscutiblemente, una amenaza seria para su hegemonía.

---

[15] Juan XXIII, *Mater et Magister*, 1961.

[16] "By his accusation —señala Memmi, refiriéndose al perfil que el colonizador traza del colonizado—, the colonizer establishes the colonized as being lazy. He decides that laziness is constitutional in the very nature of the colonized." *Op. cit.* p.81.

[17] No criticamos los medios en si, sino el uso que a éstos se da.

De ahí que toda acción que pueda, aunque débilmente, proporcionar a las clases oprimidas el despertar para su unificación es frenada inmediatamente por los opresores a través de métodos que incluso pueden llegar a ser físicamente violentos.

Conceptos como los de unión, organización y lucha, son calificados sin demora como peligrosos. Y realmente lo son, para los opresores, ya que su "puesta en práctica" es un factor indispensable para el desarrollo de una acción liberadora.

Lo que interesa al poder opresor es el máximo debilitamiento de los oprimidos, procediendo para ello a aislarlos, creando y profundizando divisiones a través de una gama variada de métodos y procedimientos. Desde los métodos represivos de la burocracia estatal, de la cual disponen libremente, hasta las formas de acción cultural a través de las cuales manipulan a las masas populares, haciéndolas creer que las ayudan.

Una de las características de estas formas de acción, que ni siquiera perciben los profesionales serios, que como ingenuos se dejan envolver, radica en el hincapié que se pone en la visión focalista de los problemas y no en su visión en tanto dimensiones de una totalidad.

Cuanto más se pulverice la totalidad de una región o de un área en "comunidades locales", en los trabajos de "desarrollo de comunidad", sin que estas comunidades sean estudiadas coma totalidades en si, siendo a la vez parcialidades de una totalidad mayor (área, región, etc.) que es a su vez parcialidad de otra totalidad (el país, como parcialidad de la totalidad continental), tanto más se intensifica la alienación. Y, cuanto más alienados, más fácil será dividirlos y mantenerlos divididos.

Estas formas focalistas de acción, intensificando la dimensión focalista en que se desarrolla la existencia de las masas oprimidas, sobre todo las rurales, dificultan su percepción crítica de la realidad y las mantienen aisladas de la problemática de los hombres oprimidos de otras áreas que están en relación dialéctica con la suyas.18

Lo mismo se verifica en el proceso denominado "capacitación de líderes", que, aunque realizado sin esta intención por muchos de los que lo llevan a cabo, sirve, en el fondo, a la alienación.

El supuesto básico de esta acción es en sí mismo ingenuo. Se sustenta en la pretensión de "promover" la comunidad a través de la capacitación de líderes, como si

[18] Es innecesario señalar que esta crítica no atañe a los esfuerzos que se realizan en este sector que, en una perspectiva dialéctica, se orientan en el sentido de una acción que se basa en la comprensión de la comunidad local como una totalidad en sí y como una parcialidad de otra totalidad mayor. Atañe, esta sí, a aquellos, que no consideran el hecho de que el desarrollo de la comunidad local no se puede dar en tanto no sea dentro de un contexto total del cual forma parte. en interacción con otras parcialidades, factor que implica la conciencia de la unidad en la diversificación, de la organización que canalice las fuerzas dispersas y la clara conciencia de la necesidad de transformación de la realidad. Todo esto es lo que atemoriza, y con razón, a los opresores. De ahí que estimulen siempre acciones en que, además de imprimir la visión focalista, tratan a los hombres como "asistencializados".

fueran las partes las que promueven el todo y no éste el que, al promoverse, promueve las partes.

En verdad, quienes son considerados a nivel de liderazgo en las comunidades, a fin de que respondan a la denominación de tal, reflejan y expresan necesariamente las aspiraciones de los individuos de su comunidad.

Estos deben presentar una correspondencia entre la forma de ser y de pensar la realidad de sus compañeros, aunque revelen habilidades especiales, que les otorgan el status de líderes.

En el momento en que vuelven a la comunidad, después de un período fuera de ella, con un instrumental que antes no poseían, o utilizan éste con el fin de conducir mejor a las conciencias dominadas e inmersas, o se transforman en extraños a la comunidad, amenazando así su liderazgo.

Probablemente, su tendencia será la de seguir manipulando, ahora en forma más eficiente, la comunidad a fin de no perder el liderato.

Esto no ocurre cuando la acción cultural, como proceso totalizado y totalizador, envuelve a toda la comunidad y no sólo a sus líderes. Cuando se realiza a través de los individuos, teniendo en éstos a los sujetos del proceso totalizador. En este tipo de acción, se verifica exactamente lo contrario. El liderazgo, o crece al nivel del crecimiento del todo o es sustituido por nuevos líderes que emergen, en base a una nueva percepción social que van constituyendo conjuntamente.

De ahí que a los opresores no les interese esta forma de acción, sino la primera, en tanto esta última, manteniendo la alienación, obstaculiza la emersión de las conciencias y su participación crítica en la realidad entendida como una totalidad. Y, sin ésta, la unidad de los oprimidos en tanto clase es siempre difícil.

Este es otro concepto que molesta a los opresores, aunque se consideren a sí mismos como clase, si bien "no opresora", sino clase "productora".

Así, al no poder negar en sus conflictos, aunque lo intenten, la existencia de las clases sociales, en relación dialéctica las unas con las otras, hablan de la necesidad de comprensión, de armonía, entre los que compran y aquellos a quienes se obliga a vender su

trabajo.19 Armonía que en el fondo es imposible, dado el antagonismo indisfrazable existente entre una clase y otra.20

Defienden la armonía de clases como si éstas fuesen conglomerados fortuitos de individuos que miran, curiosos, una vitrina en una tarde de domingo.

La única armonía viable y comprobada es la de los opresores entre sí. Estos, aunque divergiendo e incluso, en ciertas ocasiones, luchando por intereses de grupos, se unifican, inmediatamente, frente a una amenaza a su clase en cuanto tal.

De la misma forma, la armonía del otro polo sólo es posible entre sus miembros tras la búsqueda de su liberación. En casos excepcionales, no sólo es posible sino necesario establecer la armonía de ambos para volver, una vez superada la emergencia que los unificó, a la contradicción que los delimita y que jamás desapareció en el circunstancial desarrollo de la unión.

La necesidad de dividir para facilitar el mantenimiento del estado opresor se manifiesta en todas las acciones de la clase dominadora. Su intervención en los sindicatos, favoreciendo a ciertos "representantes" de la clase dominada que, en el fondo, son sus representantes y no los de sus compañeros; la "promoción" de individuos que revelando cierto poder de liderazgo pueden representar una amenaza, individuos que una vez "promovidos" se "amansan"; la distribución de bendiciones para unos y la dureza para otros, son todas formas de dividir para mantener el "orden" que les interesa. Formas de acción que inciden, directa o indirectamente, sobre alguno de los puntos débiles de los oprimidos: su inseguridad vital, la que, a su vez, es fruto de la realidad opresora en la que se constituyen.

---

[19] "Si los obreros no alcanzan a ser, de alguna manera, propietarios de su trabajo —señala el obispo Franic Split— todas las reformas de las estructuras serán ineficaces. Incluso, si los obreros reciben a veces un sueldo más elevado en algún sistema económico no se contentan con estos aumentos. Quieren ser propietarios y no vendedores de su trabajo. Actualmente —continúa el obispo—, los trabajadores están cada vez más conscientes de que el trabajo constituye una parte de la persona humana. La persona humana, sin embargo, no puede ser vendida ni venderse. Toda compra o venta del trabajo es una especie de esclavitud... La evolución de la sociedad humana progresa en este sentido y, con seguridad, dentro de un sistema del cual se afirma que no es tan sensible coma nosotros frente a la dignidad de la persona humana; vale decir, el marxismo". "15 obispos hablan en pro del Tercer Mando" CIDOC Informa, México, Doc. 6735, pp. 1-11.

[20] A propósito de las clases sociales y de la lucha entre ella, de las que se acusa a Marx como si éste fuera una especie de "inventor" de ellas, es necesario ver la carta que escribe a J. Weydemeyer, el 5 de marzo de 1852, en la cual declara que no le pertenece "el mérito de haber descubierto la existencia de las clases en la sociedad moderna ni la lucha entre ellas. Mucho antes que yo —comenta Marx—, algunos historiadores burgueses ya habían expuesto el desarrollo histórico de esta lucha de clases y algunos economistas burgueses, la anatomía de éstas. Lo que aporté —dice él— fue la demostración que: 1) La existencia de las clases va unida a determinada, fases históricas de desarrollo de la producción. 2) La lucha de clases conduce a la dictadura del proletariado. 3) Esas misma dictadura no es, por sí misma. más que el tránsito hacia la abolición de todas las clases, hacia una sociedad sin clases"...
Marx-Engels. *Obras escogidas*, Editorial Progreso, Moscú, 1966. vol. II, p. 456.

Inseguros en su dualidad de seres que “alojan” al opresor, por un lado, rechazándolo, por otro, atraídos a la vez por él, en cierto momento de la confrontación entre ambos, es fácil desde el punto de vista del opresor obtener resultados positivos de su acción divisoria.

Y esto porque los oprimidos saben, por experiencia, cuánto les cuesta no aceptar la “invitación” que reciben para evitar que se unan entre sí. La pérdida del empleo y la puesta de sus nombres en “lista negra” son hechos que significan puertas que se cierran ante nuevas posibilidades de empleo, siendo esto lo mínimo que les puede ocurrir.

Por esto mismo, su inseguridad vital se encuentra directamente vinculada a la esclavitud de su trabajo, que implica verdaderamente la esclavitud de su persona. Es así como sólo en la medida en que los hombres crean su mundo, mundo que es humano, y lo crean con su trabajo transformador, se realizan. La realización de los hombres, en tanto tales, radica, pues, en la construcción de este mundo. Así, si su “estar” en el mundo del trabajo es un estar en total dependencia, inseguro, bajo una amenaza permanente, en tanto su trabajo no les pertenece, no pueden realizarse. El trabajo alienado deja de ser un quehacer realizador de la persona, y pasa a ser un eficaz medio de reificación.

Toda unión de los oprimidos entre sí, que siendo acción apunta a otras acciones, implica tarde o temprano que al percibir éstos su estado de despersonalización, descubran que, en tanto divididos, serán siempre presas fáciles del dirigismo y de la dominación.

Por el contrario, unificados y organizados,21 harán de su debilidad una fuerza transformadora, con la cual podrán recrear el mundo, haciéndolo más humano.

Por otra parte, este mundo más humano de sus justas aspiraciones es la contradicción antagónica del “mundo humano” de los opresores, mundo que poseen con derecho exclusivo y en el cual pretenden una armonía imposible entre ellos, que cosifican, y los oprimidos que son cosificados.

Como antagónicos que son, lo que necesariamente sirve a unos no puede servir a los otros.

El dividir para mantener el statu quo se impone, pues, como un objetivo fundamental de la teoría de la acción dominadora antidialógica.

Como un auxiliar de esta acción divisionista encontramos en ella una cierta connotación mesiánica, por medio de la cual los dominadores pretenden aparecer como salvadores de los hombres a quienes deshumanizan.

---

[21] Es por esta misma razón por lo que a los campesinos es indispensable mantenerlos aislados de los obreros urbanos, así como a éstos y aquéllos de los estudiantes; los que no llegan a constituir sociológicamente, una clase se transforman en un peligro por su testimonio de rebeldía al adherirse a la causa popular.
Se hace, necesario, entonces, señalar a las clases populares que los estudiantes son irresponsables y perturbadores del “orden”. Que su testimonio es falso por el hecho mismo de que, como estudiantes, debían estudiar. así como cabe a los obreros en las fábricas y a los campesinos en el campo trabajar para el “progreso de la nación”.

Sin embargo, en el fondo el mesianismo contenido en su acción no consigue esconder sus intenciones; lo que desean realmente es salvarse a sí mismos. Es la salvación de sus riquezas, su poder, su estilo de vida, con los cuales aplastan a los demás.

Su equívoco radica en que nadie se salva solo, cualquiera sea el plano en que se encare la salvación, o como clase que oprime sino con los otros. En la medida en que oprimen, no pueden estar con los oprimidos, ya que es lo propio de la opresión estar contra ellos. En una aproximación psicoanalítica a la acción opresora quizá se pudiera descubrir lo que denominamos como falsa generosidad del opresor en el primer capitulo, una de las dimensiones de su sentimiento de culpa. Con esta falsa generosidad, además de pretender seguir manteniendo un orden injusto y necrófilo, desea "comprar" su paz. Ocurre, sin embargo, que la paz no se compra, la paz se vive en el acto realmente solidario y amoroso, que no puede ser asumido, ni puede encarnase en la opresión.

Por eso mismo es por lo que el mesianismo existente en la teoría de la acción antidialógica viene a reforzar la primera característica de esta acción, la del sentido de la conquista.

En la medida en que la división de las masas oprimidas es necesaria al mantenimiento del statu quo, y, por tanto, a la preservación del poder de los dominadores, urge el que los oprimidos no perciban claramente las reglas del juego. En este sentido, una vez más, es imperiosa la conquista para que los oprimidos se convenzan, realmente, que están siendo defendidos. Defendidos contra la acción demoníaca de los "marginales y agitadores", "enemigos de Dios", puesto que así se llama a los hombres que viven y vivirán, arriesgadamente, en la búsqueda valiente de la liberación de los hombres.

De esta manera, con el fin de dividir, los necrófilos se denominan a sí mismos biófilos y llaman, a los biófilos, necrófilos. La historia, sin embargo, se encarga siempre de rehacer estas autoclasificaciones.

Hoy, a pesar de que la alienación brasileña continúa llamando a Tiradentes22 "infiel" y al movimiento liberador que éste encarnó, "traición", el héroe nacional no fue quien lo llamó "bandido" y lo envió a la horca y al descuartizamiento esparciendo los trozos de su cuerpo ensangrentado por los pueblos atemorizados, para citar sólo un ejemplo. El héroe es Tiradentes. La historia destruyó el "título" que le asignaran y reconoció, finalmente, el valor de su actitud.

Los héroes son exactamente quienes ayer buscaron la unión para la liberación y no aquellos que, con su poder, pretendían dividir para reinar.

Manipulación

---

[22] José Joaquín da Silva Xavier, Tiradentes; héroe de la lucha brasileña desarrollada a fines del siglo XVIII y cuyo fin era el de liberar al Brasil del régimen colonial portugués. "Tiradentes", quien encabezara este movimiento de rebeldía, fue ahorcado y descuartizado. Este movimiento se conoce también bajo el nombre de "Conjuración Minera". [T.]

Otra característica de la teoría de la acción antidia1ógica es la manipulación de las masas oprimidas. Como la anterior, la manipulación es también un instrumento de conquista, en función de la cual giran todas las dimensiones de la teoría de la acción antidialógica.

A través de la manipulación, las élites dominadoras intentan conformar progresivamente las masas a sus objetivos. Y cuanto más inmaduras sean, políticamente, rurales o urbanas, tanto más fácilmente se dejan manipular por las élites dominadoras que no pueden desear el fin de su poder y de su dominación.

La manipulación se hace a través de toda la serie de mitos a que hicimos referencia. Entre ellos, uno más de especial importancia: el modelo que la burguesía hace de sí misma y presenta a las masas como su posibilidad de ascenso, instaurando la convicción de una supuesta movilidad social. Movilidad que sólo se hace posible en la medida en que las masas acepten los preceptos impuestos por la burguesía.

Muchas veces esta manipulación, en ciertas condiciones históricas especiales, se da por medio de pactos entre las clases dominantes y las masas dominadas. Pactos que podrían dar la impresión en una apreciación ingenua, la de la existencia del diálogo entre ellas.

En verdad, estos pactos no son dialógicos, ya que, en lo profundo de su objetivo, esta inscrito el interés inequívoco de la élite dominadora. Los pactos, en última instancia, son sólo medios utilizados por los dominadores para la realización de sus finalidades.23

El apoyo de las masas populares a la llamada "burguesía nacional", para la defensa del dudoso capital nacional, es uno de los pactos cuyo resultado, tarde o temprano, contribuye al aplastamiento de las masas.

Los pactos sólo se dan cuando las masas, aunque ingenuamente, emergen en el proceso histórico y con su emersión amenazan a las élites dominantes. Basta su presencia en el proceso, no ya como meros espectadores, sino con las primeras señales de su agresividad, para que las élites dominadoras, atemorizadas por esta presencia molesta, dupliquen las tácticas de manipulación.

La manipulación se impone en estas fases como instrumento fundamental para el mantenimiento de la dominación.

Antes ele la emersión de las masas, no existe la manipulación propiamente tal, sino el aplastamiento total de los dominados. La manipulación es innecesaria al encontrarse los dominados en un estado de inmersión casi absoluto. Esta, en el momento de la emersión y en el contexto de la teoría antidialógica, es la respuesta que el opresor se ve obligado a dar frente a las nuevas condiciones concretas del proceso histórico.

La manipulación aparece como una necesidad imperiosa de las élites dominadoras con el objetivo de conseguir a través de ella un tipo inauténtico de "organización", con la

[23] Los pactos sólo son válidos para las clases populares —y en este caso ya no constituyen pactos— cuando las finalidades de la acción que se desarrollará. o que esta ya en desarrollo, resultan de su propia decisión.

cual llegue a evitar su contrario, que es la verdadera organización de las masas populares emersas y en emersión.24

Éstas, inquietas al emerger, presentan dos posibilidades: o son manipuladas por las élites a fin de mantener su dominación, o se organizan verdaderamente para lograr su liberación. Es obvio, entonces, que la verdadera organización no puede ser estimulada por los dominadores. Esta es tarea del liderazgo revolucionario.

Ocurre, sin embargo, que grandes fracciones de estas de estas masas populares, fracciones que constituyen, ahora, un proletariado urbano, sobre todo en aquellos centros industrializados del país, aunque revelando cierta inquietud amenazadora carente de conciencia revolucionaria, se ven a sí mismas como privilegiadas.

La manipulación, con toda su serie de engaños y promesas, encuentra ahí, casi siempre, un terreno fecundo.

El antídoto para esta manipulación se encuentra en la organización críticamente consciente, cuyo punto de partida, por esta misma razón, no es el mero depósito de contenidos revolucionarios, en las masas, sino la problematización de su posición en el proceso. En la problematización de la realidad nacional y de la propia manipulación.

Weffort[25] tiene razón cuando señala: "Toda política de izquierda se apoya en las masas populares y depende de su conciencia. Si viene a confundirla, perderá sus raíces, quedara en el aire en la expectativa de la caída inevitable, aun cuando pueda tener, como en el caso brasileño, la ilusión de hacer revolución por el simple hecho de girar en torno al poder".

Lo que pasa es que, en el proceso de manipulación, casi siempre la izquierda se siente atraída por "girar en torno del poder" y, olvidando su encuentro con las masas para el esfuerzo de organización, se pierde en un "diálogo" imposible con las elites dominantes. De ahí que también terminen manipuladas por estas élites, cayendo, frecuentemente, en un mero juego de capillas, que denominan "realista".

La manipulación, en la teoría de la acción antidialógica, como la conquista a que sirve, tiene que anestesiar a las masas con el objeto de que éstas no piensen.

Si las masas asocian a su emersión, o a su presencia en el proceso histórico, un pensar crítico sobre éste o sobre su realidad, su amenaza se concreta en la revolución.

Este pensamiento, llámeselo conecto, de "conciencia revolucionaria" o de "conciencia de clase", es indispensable para la revolución.

---

[24] En la "organización" que resulta del acto manipulador, las masas populares, meros objetos dirigidos, se acomodan a las finalidades de los manipuladores mientras que en la organización verdadera, en la que los individuos son sujetos del acto de organizararse, las finalidades no son impuestas por una élite. En el primer caso, la organización es un medio de masificación en el segundo, uno de liberación.

[25] Francisco Weffort, *Política de masas*, en *Política e Revolução social no Brasil*, Civilizacão Brasileira, Río, 1965, p. 187.

Las elites dominadoras saben esto tan perfectamente que, en ciertos niveles suyos, utilizan instintivamente los medios más variados, incluyendo la violencia física, para prohibir a las masas el pensar.

Poseen una profunda intuición sobre la fuerza criticizante del diálogo. En tanto que, para algunos representantes del liderazgo revolucionario, el diálogo con las masas es un quehacer burgués y reaccionario, para los burgueses, el diálogo entre las masas y el liderazgo revolucionario es una amenaza real que debe ser evitada.

Insistiendo las elites dominadoras en la manipulación, inculcan progresivamente en los individuos el apetito burgués por el éxito personal.

Manipulación que se hace ora directamente por las élites, ora a través de liderazgos populistas. Estos liderazgos, como subraya Weffort, son mediadores de las relaciones entre las élites oligárquicas y las masas populares. De ahí que el populismo se constituya como estilo de acción política, en el momento en que se instala el proceso de emersión de las masas, a partir del cual ellas pasan a reivindicar, todavía en forma ingenua, su participación; el líder populista, que emerge en este proceso, es también un ser ambiguo. Dado que oscila entre las masas y las oligarquías dominantes, aparece como un anfibio. Vive tanto en la "tierra" como en el "agua". Su permanencia entre las oligarquías dominadoras y las masas le deja huellas ineludibles. Como tal, en la medida en que simplemente manipula en vez de luchar por la verdadera organización popular, este tipo de líder sirve poco o casi nada a la causa revolucionaria.

Sólo cuando el líder populista supera su carácter ambiguo y la naturaleza dual de su acción, optando decididamente por las masas, deja de ser populista y renuncia a la manipulación entregándose al trabajo revolucionario de organización. En este momento, en lugar de mediador entre las masas y las élites, se transforma en contradicción de éstas, impulsando a las elites a organizarse a fin de frenarlo en la forma más rápida posible.

Es interesante observar la dramaticidad con que Vargas se dirigió a las masas obreras, en un 1ro. de mayo de su última etapa de gobierno, llamándolas a la unidad.

"Quiero deciros —afirmó Vargas en su célebre discurso— que la obra gigantesca de la renovación que mi gobierno empieza a ejecutar, no puede ser llevada a un buen término sin el apoyo de los trabajadores y su cooperación cotidiana y decidida." Después de referirse a los primeros noventa días de su gobierno, a los que denominaba "un balance de las dificultades y de los obstáculos que, de acá y allá, se levantan en contra de la acción gubernamental", decía al pueblo en un lenguaje directísimo cómo le tocaba "en el alma el desamparo, la miseria, la carestía de la vida, los salarios bajos... los desesperos de los desvalidos y las reivindicaciones de la mayoría del pueblo que vive en la esperanza de mejores días".

Inmediatamente, su llamado se iba haciendo más dramático y objetivo; "...vengo a decir que, en este momento, el gobierno aún está desarmado en lo que a leyes y elementos

concretos de acción para la defensa de la economía del pueblo se refiere. Se impone que el pueblo se organice, no sólo para defender sus propios intereses, sino también para dar al gobierno el punto de apoyo indispensable para la realización de sus propósitos". Y sigue: "Necesito de vuestra unión, necesito que os organicéis solidariamente en sindicato.; necesito que forméis un bloque fuerte y cohesionado al lado del gobierno para que éste pueda disponer de toda la fuerza de que necesita para resolver vuestros propios problemas. Necesito de vuestra unión para que pueda luchar en contra de los saboteadores, para no quedar prisionero de los intereses de los especuladores y de los gananciosos en perjuicio de los intereses del pueblo". Y con el mismo énfasis: "Llegó por esto la hora de que el gobierno apele a los trabajadores diciéndoles: uníos en vuestros sindicatos como fuerzas libres y organizadas. En la hora presente, ningún gobierno podrá sobreexistir o disponer de fuerza suficiente para sus realizaciones si no cuenta con el apoyo de las organizaciones obreras".[26]

Al apelar vehementemente a las masas para que se organizasen, para que se unieran en la reivindicación de sus derechos, y al señalarles, con la autoridad de jefe de Estado, los obstáculos, los frenos, las innumerables dificultades para realizar un gobierno con ellas, su gobierno inició los tropiezos que lo condujeron al trágico final de agosto de 1954.

Si Vargas no hubiera revelado, en su última etapa de gobierno, una inclinación tan ostentosa hacia la organización de las masas populares, consecuentemente ligada a la toma de una serie de medidas para la defensa de los intereses nacionales, posiblemente las élites reaccionarias no hubiesen llegado al extremo que llegaron. Esto ocurre con cualquier líder populista al aproximarse, aunque directamente, a las masas populares no ya como el exclusivo mediador de las oligarquías. Estas, por las fuerzas de que disponen, acaban por frenarlo.

En tanto la acción del líder se mantenga en el dominio de las formas paternalistas y de extensión asistencialista, sólo pueden existir divergencias accidentales entre él y los grupos oligárquicos heridos en sus intereses, pero difícilmente podrán existir diferencias profundas.

Lo que pasa es que estas formas asistencialistas, como instrumento de manipulación, sirven a la conquista. Funcionan como anestésico. Distraen a las masas populares desviándolas de las verdaderas causas de sus problemas, así como de la solución concreta de éstos. Fraccionan a las masas populares en grupos de individuos cuya única expectativa es la de "recibir" más.

Sin embargo, existe en esta existencialización manipuladora un momento de positividad, cual es el que los individuos asistidos desean, indefinidamente, más y más, y los no asistidos, frente al ejemplo de los que lo son, buscan la forma de ser igualmente asistidos.

---

[26] Getúlio Vargas, discurso pronunciado en el Estadio del C. R. Vasco da Gama el 1ro. de mayo de 1951, en *O governo trabalhista no Brasil*, Livraria José Olimpio Editora, Río, pp. 322-324, (Subrayado del autor)

Teniendo en cuenta que las élites dominadoras no pueden dar ayuda a todos, terminan por aumentar en mayor grado la inquietud de las masas.

El liderazgo revolucionario debería aprovechar la contradicción planteada por la manipulación, problematizándola a las masas populares a fin de lograr el objetivo de la organización.

Invasión cultural

Finalmente, sorprendemos, en la teoría de la acción antidialógica, otra característica fundamental — la invasión cultural. Característica que, como las anteriores, sirve a la conquista.

Ignorando las potencialidades del ser que condiciona, la invasión cultural consiste en la penetración que hacen los invasores en el contexto cultural de los invadidos, imponiendo a éstos su visión del mundo, en la medida misma en que frenan su creatividad, inhibiendo su expansión.

En este sentido, la invasión cultural, indiscutiblemente enajenante, realizada discreta o abiertamente, es siempre una violencia en cuanto violenta al ser de la cultura invadida, que o se ve amenazada o definitivamente pierde su originalidad.

Por esto, en la invasión cultural, como en el resto de las modalidades de acción antidialógica, los invasores son sus sujetos, autores y actores del proceso; los invadidos, sus objetos. Los invasores aceptan su opción (o al menos esto es lo que de ellos se espera). Los invasores actúan; los invadidos tienen la ilusión de que anima, en la actuación de los invasores.

La invasión cultural tiene así una doble fase. Por un lado, es en si dominante, y por el otro es táctica de dominación.

En verdad, toda dominación implica una invasión que se manifiesta no sólo físicamente, en forma visible, sino a veces disfrazada y en la cual el invasor se presenta como si fuese el amigo que ayuda. En el fondo, la invasión es una forma de dominar económica y culturalmente al invadido.

Invasión que realiza una sociedad matriz, metropolitana, sobre una sociedad dependiente; o invasión implícita en la dominación de una clase sobre otra. en una misma sociedad.

Como manifestación de la conquista, la invasión cultural conduce a la inautenticidad del ser de los invadidos. Su programa responde al cuadro valorativo de sus actores, a sus patrones y finalidades.

De ahí que la invasión cultual, coherente con su matriz antidialógica e ideológica, jamás pueda llevarse a cabo mediante la problematización de la realidad y de los contenidos programáticos de los invadidos. De ahí que, para los invasores, en su anhelo por dominar,

por encuadrar a los individuos en sus patrones y modos de vida, sólo les interese saber cómo piensan los invadidos su propio mundo con el objeto de dominarlos cada vez más.27

En la invasión cultural, es importante que los invadidos vean su realidad con la óptica de los invasores y no con la suya propia. Cuanto más mimetizados estén los invadidos, mayor será la estabilidad de los invasores. Una condición básica para el éxito de la invasión cultural radica en que los invadidos se convenzan de su inferioridad intrínseca. Así, como no hay nada que no tenga su contrario, en la medida que los invadidos se van reconociendo como "inferiores", irán reconociendo necesariamente la "superioridad" de los invasores. Los valores de éstos pasan a ser la pauta de los invadidos. Cuando más se acentúa la invasión, alienando el ser de la cultura de los invadidos, mayor es el deseo de éstos por parecerse a aquellos: andar como aquellos, vestir a su manera, hablar a su modo.

El yo social de los invadidos que, como todo yo social, se constituye en las relaciones socioculturales que se dan en la estructura, es tan dual como el ser de la cultura invadida.

Esta dualidad, a la cual nos hemos referido con anterioridad, es la que explica a los invadidos y dominados, en cierto momento de su experiencia existencial, como un yo casi adherido al tu opresor.

Al reconocerse críticamente en contradicción con aquél es necesario que el yo oprimido rompa esta casi "adherencia" al tu opresor, "separándose" de él para objetivarlo. Al hacerlo, "ad-mira" la estructura en la que viene siendo oprimido, como una realidad deshumanizante.

Este cambio cualitativo en la percepción del mundo, que no se realiza fuera de la praxis, jamás puede ser estimulado por los opresores, como un objetivo de su teoría de la acción.

Por el contrario, es el mantenimiento del statu quo lo que les interesa, en la medida en que el cambio de la percepción del mundo, que implica la inserción crítica en la realidad, los amenaza. De ahí que la invasión cultural aparece como una característica de la acción antidialógica.

Existe, sin embargo, un aspecto que nos parece importante subrayar en el análisis que estamos haciendo de la acción antidialógica. Es que ésta, en la medida en que es una modalidad de la acción cultural de carácter dominador, siendo por lo tanto dominación en sí, como subrayamos anteriormente, es por otro lado instrumento de ésta. Así, además de su aspecto deliberado, volitivo, programado, tiene también otro aspecto que la caracteriza como producto de la realidad opresora.

---

[27] Con este fin, los invasores utilizan, cada vez más, las ciencias sociales, la tecnología, las ciencias naturales. Esto se da porque la invasión, en la medida en que es acción cultural y que su carácter inductor permanece como connotación esencial, no puede prescindir del auxilio de las ciencias y de la tecnología, que permiten una acción eficiente al invasor. Para ello, se hace indispensable el conocimiento del pasado y del presente de los invadidos, por medio del cual puedan determinar las alternativas de su futuro, y así, intentar su conducción en el sentido de sus intereses.

En efecto, en la medida en que una estructura social se denota como estructura rígida, de carácter dominador, las instituciones formadoras que en ella se constituyen estarán, necesariamente, marcadas por su clima, trasladando sus mitos y orientando su acción en el estilo propio de la estructura. Los hogares y las escuelas, primarias, medias y universitarias, que no existen en el aire, sino en el tiempo y en el espacio, no pueden escapar a las influencias de las condiciones estructurales objetivas. Funcionan, en gran medida, en las estructuras dominadoras, como agencias formadoras de futuros "invasores". Las relaciones padres-hijos, en los hogares, reflejan de modo general las condiciones objetivo-culturales de la totalidad de que participan. Y si éstas son condiciones autoritarias, rígidas, dominadoras, penetran en los hogares que incrementan el clima de opresión.[28]

Mientras más se desarrollen estas relaciones de carácter autoritario entre padres e hijos, tanto más introyectan, los hijos, la autoridad paterna.

Discutiendo el problema de la necrofilia y de la biofilia, analiza Fromm, con la claridad que lo caracteriza, las condiciones objetivas que generan la una y la otra, sea esto en los hogares, en las relaciones padres-hijos, tanto en el clima desamoroso y opresor como en aquel amoroso y libre, o en el contexto socio-cultural. Niños deformados en un ambiente de desamor, opresivo, frustrados en su potencialidad, como diría Fromm, si no consiguen enderezarse en la juventud en el sentido de la auténtica rebelión, o se acomodan a una dimisión total de su querer, enajenados a la autoridad y a los mitos utilizados por la autoridad para "formarlos", o podrán llegar a asumir formas de acción destructiva.

Esta influencia del hogar y la familia se prolonga en la experiencia de la escuela. En ella, los educandos descubren temprano que, como en el hogar, para conquistar ciertas satisfacciones deben adaptarse a los preceptos que se establecen en forma vertical. Y uno de estos preceptos es el de no pensar.

Introyectando la autoridad paterna a través de un tipo rígido de relaciones, que la escuela subraya, su tendencia, al transformarse en profesionales por el miedo a la libertad que en ellos se ha instaurado, es la de aceptar los patrones rígidos en que se deformaron.

Tal vez esto, asociado a su posición clasista, explique la adhesión de un gran número de profesionales a una acción antidialógica.[29]

---

[28] El autoritarismo de los padres y de los maestros se revela cada vez más a los jóvenes como algo antagónico a su libertad. Cada vez más, por esto, la juventud se opone a las formas de acción que minimizan su expresividad y obstaculizan su afirmación. Ésta, que es una de la manifestaciones positivas que observamos hoy día, no existe por casualidad. En el fondo. es un síntoma de aquel clima histórico al cual hicimos referencia en el primer capítulo de este ensayo, como característica de nuestra época *antropológica*. Por esto es que la reacción de la juventud no puede entenderse a menos que se haga en forma interesada, como simple indicador de las divergencias generacionales presentes en todas las épocas. En verdad esto es mas profundo. Lo que la juventud denuncia y condena en su rebelión es el modelo injusto de la sociedad dominadora. Rebelión cuyo carácter es sin embargo muy reciente. Lo autoritario perdura en su fuerza dominadora.

[29] Tal vez explique también la antidialogicidad de aquellos que, aunque convencidos de su opción revolucionaria, continúan desconfiando del pueblo, temiendo la comunión *con* él. De este modo, sin

Cualquiera que sea la especialidad que tengan y que los ponga en relación con el pueblo, su convicción inquebrantable es la de que les cabe "transferir", "llevar" o "entregar al pueblo sus conocimientos, sus técnicas".

Se ven a sí mismos como los promotores del pueblo. Los programas de su acción, como lo indicaría cualquier buen teórico de la acción opresora, entrañan sus finalidades, sus convicciones, sus anhelos.

No se debe escuchar al pueblo para nada, pues éste, "incapaz e inculto, necesita ser educado por ellos para salir de la indolencia provocada por el subdesarrollo".

Para ellos, la "incultura del pueblo" es tal que les parece un "absurdo" hablar de la necesidad de respetar la "visión del mundo" que esté teniendo. La visión del mundo la tienen sólo los profesionales...

De la misma manera, les parece absurdo que sea indispensable escuchar al pueblo a fin de organizar el contenido programático de la acción educativa. Para ellos, "la ignorancia absoluta" del pueblo no le permite otra cosa sino recibir sus enseñanzas.

Por otra parte, cuando los invadidos, en cierto momento de su experiencia existencial, empiezan de una forma u otra a rechazar la invasión a la que en otro momento se podrían haber adaptado, los invasores, a fin de justificar su fracaso, hablan de la "inferioridad" de los invadidos, refiriéndose a ellos como "enfermos", "mal agradecidos" y llamándolos a veces también "mestizos".

Los bien intencionados, vale decir, aquellos que utilizan la "invasión" no ya como ideología, sino a causa de las deformaciones a que hicimos referencia en páginas anteriores, terminan por descubrir, en sus experiencias, que ciertos fracasos de su acción no se deben a una inferioridad ontológica de los hombres simples del pueblo, sino a la violencia de su acto invasor. De modo general, éste es un momento difícil por el que atraviesan muchos de los que hacen tal descubrimiento.

A pesar de que sienten la necesidad de renunciar a la acción invasora, tienen en tal forma introyectados los patrones de la dominación que esta renuncia pasa a ser una especie de muerte paulatina.

Renunciar al acto invasor significa, en cierta forma, superar la dualidad en que se encuentran como dominados por un lado, como dominadores, por otro.

Significa renunciar a todos los mitos de que se nutre la acción invasora y dar existencia a una acción dialógica. Significa, por esto mismo, dejar de estar sobre o "dentro", como "extranjeros", para estar con ellos, como compañeros.

El "miedo a la libertad" se instaura entonces en ellos. Durante el desarrollo de este proceso traumático, su tendencia natural es la de racionalizar el miedo, a través de una serie de mecanismos de evasión.

---

percibirlo, aún mantienen dentro de sí al opresor. La verdad es que temen a la libertad en la medida en que aún alojan en sí al opresor.

Este "miedo a la libertad", en técnicos que ni siquiera alcanzaron a descubrir el carácter de acción invasora, es aún mayor cuando se les habla del sentido deshumanizante de esta acción.

Frecuentemente, en los cursos de capacitación, sobre todo en el momento de descodificación de situaciones concretas realizadas por los participantes, llega un momento en que preguntan irritados al coordinador de la discusión: "¿A dónde nos quiere llevar usted finalmente?" La verdad es que el coordinador no los desea conducir, sino que desea inducir una acción. Ocurre, simplemente, que al problematizarles una situación concreta, ellos empiezan a percibir que al profundizar en el análisis de esta situación tendrán necesariamente que afirmar o descubrir sus mitos.

Descubrir sus mitos y renunciar a ello es, en el momento, un acto "violento" realizado por los sujetos en contra de sí mismos. Afirmarlos, por el contrario, es revelarse. La única salida, como mecanismo de defensa también, radica en transferir al coordinador lo propio de su práctica normal: conducir, conquistar, invadir, como manifestaciones de la teoría antidialógica de la acción.

Esta misma evasión se verifica, aunque en menor escala, entre los hombres del pueblo, en la medida en que la situación concreta de opresión los aplasta y la "asistencialización" los domestica.

Una de las educadoras del "Full Circle", institución de Nueva York, que realiza un trabajo educativo de efectivo valor, nos relató el siguiente caso: "Al problematizar una situación codificada a uno de los grupos de las áreas pobres de Nuera York sobre una situación concreta que mostraba, en la esquina de una calle —la misma en que se hacía la reunión— una gran cantidad de basura, dijo inmediatamente uno de los participantes: —Veo una calle de África o de América Latina. —¿Y por qué no de Nueva York?, preguntó la educadora. —Porque, afirmó, somos los Estados Unidos, y aquí no puede existir esto."

Indudablemente, este hombre y algunos de sus compañeros, concordantes con él con su indiscutible "juego de conciencia", escapaban a una realidad que los ofendía y cuyo reconocimiento incluso los amenazaba.

Al participar, aunque precariamente, de una cultura del éxito y del ascenso personales, reconocerse en una situación objetiva desfavorable, para una conciencia enajenada, equivalía a frenar la propia posibilidad de éxito.

Sea en éste, sea en el caso de los profesionales, la fuerza determinante de la cultura en que se desarrollan los mitos introyectados por los hombres es perfectamente visible. En ambos casos, ésta es la manifestación de la cultura de la clase dominante que obstaculiza la afirmación de los hombres como seres de decisión.

En el fondo, ni los profesionales a que hicimos referencia, ni los participantes de la discusión citada en un barrio pobre de Nueva York están hablando y actuando por sí mismos, como actores del proceso histórico. Ni los unos ni los otros son teóricos o

ideólogos de la dominación. Al contrario, son un producto de ella que como tal se transforma a la vez en su causa principal.

Este es uno de los problemas serios que debe enfrentar la revolución en el momento de su acceso al poder. Etapa en la cual, exigiendo de su liderazgo un máximo de sabiduría política, decisión y coraje, exige el equilibrio suficiente para no dejarse caer en posiciones irracionales sectarias.

Es que, indiscutiblemente, los profesionales, con o sin formación universitaria y cualquiera que sea su especialidad, son hombres que estuvieron bajo la “sobredeterminación de una cultura de dominación que los constituyó como seres duales. Podrían, incluso, haber surgido de las clases populares, y la deformación en el fondo sería la misma y quizá peor. Sin embargo estos profesionales son necesarios a la reorganización de la nueva sociedad. Y, dada que un gran número de ellos, aunque marcados por su “miedo a la libertad” y renuentes a adherirse a una acción liberadora, son personas que en gran medida están equivocadas, nos parece que no sólo podrían sino que deberían ser recuperados por la revolución.

Esto exige de la revolución en el poder que, prolongando lo que antes fue la acción cultural dialógica, instaure la “revolución cultural”. De esta manera, el poder revolucionario, concienciado y concienciador, no sólo es un poder sino un nuevo poder; un poder que no es sólo el freno necesario a los que pretenden continuar negando a los hombres, sino también la invitación valerosa a quienes quieran participar en la reconstrucción de la sociedad.

En este sentido, la “revolución cultural” es la continuación necesaria de la acción cultural dialógica que debe ser realizada en el proceso anterior del acceso al poder.

La “revolución cultural” asume a la sociedad en reconstrucción en su totalidad, en los múltiples quehaceres de los hombres, como campo de su acción formadora.

La reconstrucción de la sociedad, que no puede hacerse en forma mecanicista, tiene su instrumento fundamental en la cultura, y culturalmente se rehace a través de la revolución.

Tal como la entendemos, la “revolución cultural” es el esfuerzo máximo de concienciación que es posible desarrollar a través del poder revolucionario, buscando llegar a todos, sin importar las tareas especificas que éste tenga que cumplir.

Por esta razón, este esfuerzo no puede limitarse a una mera formación tecnicista de los técnicos, ni cientificista de los científicos necesarios a la nueva sociedad. Esta no puede distinguirse cualitativamente de la otra de manera repentina, como piensan los mecanicistas en su ingenuidad, a menos que ocurra en forma radicalmente global.

No es posible que la sociedad revolucionaria atribuya a la tecnología las mismas finalidades que le eran atribuidas por la sociedad anterior. Consecuentemente, varía también la formación que de los hombres se haga.

En este sentido, la formación técnico-científica no es antagónica con la formación humanista de los hombres, desde el momento en que la ciencia y la tecnología, en la sociedad revolucionaria, deben estar al servicio de la liberación permanente, de la humanización del hombre.

Desde este punto de vista, la formación de los hombres, por darse en el tiempo y en el espacio, exige para cualquier quehacer: por un lado, la comprensión de la cultura como supraestructura capaz de mantener en la infraestructura, en proceso de transformación revolucionaria, "supervivencias" del pasado;30 y por otro, el quehacer mismo, como instrumento de transformación de la cultura.

En la medida en que la concienciación, en y por la "revolución cultural", se va profundizando, en la praxis creadora de la sociedad nueva, los hombres van descubriendo las razones de la permanencia de las "supervivencias" míticas, que en el fondo no son sino las realidades forjadas en la vieja sociedad.

Así podrán, entonces, liberarse más rápidamente de estos espectros, que son siempre un serio problema para toda revolución en la medida en que obstaculizan la construcción de la nueva sociedad.

Por medio de estas "supervivencias", la sociedad opresora continúa "invadiendo", invadiendo ahora a la sociedad revolucionaria.

Lo paradójico de esta "invasión" es, sin embargo, que no la realiza la vieja élite dominadora reorganizada para tal efecto, sino que la lucen los hombres que tomaron parte en la revolución.

"Alojando" al opresor, se resisten, como si fueran el opresor mismo, de las medidas básicas que debe tomar el poder revolucionario.

Como seres duales, aceptan también, aunque en función de las supervivencias, el poder que se burocratiza, reprimiéndolos violentamente.

Este poder burocrático y violentamente represivo puede, a su vez, ser explicado a través de lo que Althusser31 denomina "reactivación de los elementos antiguos", favorecidos ahora por circunstancias especiales, en la nueva sociedad.

Por estas razones, defendemos el proceso revolucionario como una acción cultural dialógica que se prolonga en una "revolución cultural", conjuntamente con el acceso al poder. Asimismo, defendemos en ambas el esfuerzo serio y profundo de concienciación32 para que finalmente la revolución cultural, al desarrollar la práctica de la confrontación permanente entre el liderazgo y el pueblo, consolide la participación verdaderamente crítica de éste en el poder.

---

[30] Véase Louis Althusser, *La revolución teórica de Marx*, en que dedica todo un capítulo a la "Dialéctica de la sobredeterminación" ("Notas para una investigación"). Siglo XXI, México, 1968.

[31] Considerando este proceso, Althusser señala: "Esta reactivación sería propiamente inconcebible en una dialéctico desprovista de sobredeterminación". *Op. cit.*, p. 116.

[32] Concienciación con la cual los hombres a través de una praxis verdadera superan el estado de *objetos*, come dominados, y asumen el papel de sujetos de la historia.

De este modo, en la medida en que ambos —liderazgo y pueblo— se van volviendo críticos, la revolución impide con mayor facilidad el correr riesgos de burocratización que implican nuevas formas de opresión y de "invasión", que sólo son nuevas imágenes de la dominación.

La invasión cultural, que sirve a la conquista y mantenimiento de la opresión, implica siempre la visión focal de la realidad, la percepción de ésta como algo estático, la superposición de una visión del mundo sobre otra. Implica la "superioridad" del invasor, la "inferioridad" del invadido, la imposición de criterios, la posesión del invadido, el miedo de perderlo.

Aún más, la invasión cultural implica que el punto de decisión de la acción de los invadidos esté fuera de ellos, en los dominadores invasores. Y, en tanto la decisión no radique en quien debe decidir, sino que esté fuera de él, el primero sólo tiene la ilusión de que decide.

Por esta razón no puede existir el desarrollo socioeconómico en ninguna sociedad dual, refleja, invadida.

Por el contrario, para que exista desarrollo es necesario que se verifique un movimiento de búsqueda, de acción creadora, que tenga su punto de decisión en el ser mismo que lo realiza. Es necesario, además, que este movimiento se dé no sólo en el espacio sino en el tiempo propio del ser, tiempo del cual tenga conciencia.

De ahí que, si bien todo desarrollo es transformación, no toda transformación es desarrollo.

La transformación que se realiza en el "ser en sí" de una semilla que, en condiciones favorables, germina y nace, no es desarrollo. Del mismo modo, la transformación del "ser en sí" de un animal no es desarrollo. Ambos se transforman determinados por la especie a que pertenecen y en un tiempo que no les pertenece, puesto que es el tiempo de los hombres.

Estos, entre los seres inconclusos, son los únicos que se desarrollan. Como seres históricos, como "seres para sí", autobiográficos, su transformación, que es desarrollo, se da en un tiempo que es suyo y nunca se da al margen de él.

Esta es la razón por la cual, sometidos a condiciones concretas de opresión en las que se enajenan, transformados en "seres para otros" del falso "ser para sí" de quien dependen, los hombres tampoco se desarrollan auténticamente. Al prohibírseles el acto de decisión, que se encuentra en el ser dominador, éstos sólo se limitan a seguir sus prescripciones.

Los oprimidos sólo empiezan a desarrollarse cuando, al superar la contradicción en que se encuentran, se transforman en los "seres para sí".

Si analizamos ahora una sociedad desde la perspectiva del ser, nos parece que ésta sólo puede desarrollarse como sociedad "ser para sí", como sociedad libre. No es posible el desarrollo de sociedades duales, reflejas, invadidas, dependientes de la sociedad metropolitana, en tanto son sociedades enajenadas cuyo punto de decisión política,

económica y cultural se encuentra fuera de ellas: en la sociedad metropolitana. En última instancia, es ésta quien decide los destinos de aquéllas, que sólo se transforman.

Precisamente entendidas como "seres para otro", como sociedades oprimidas, su transformación interesa a la metrópoli.

Por estas razones, es necesario no confundir desarrollo con modernización. Ésta, que casi siempre se realiza en forma inducida, aunque alcance a ciertos sectores de la población de la "sociedad satélite", en el fondo sólo interesa a la sociedad metropolitana. La sociedad simplemente modernizada, no desarrollada, continúa dependiente del centro externo, aun cuando asuma, por mera delegación, algunas áreas mínimas de decisión. Esto es lo que ocurre y ocurrirá con cualquier sociedad dependiente, en tanto se mantenga en su calidad de tal.

Estamos convencidos que a fin de comprobar si una sociedad se desarrolla o no debemos ultrapasar los criterios utilizados en el análisis de sus índices de ingreso per cápita que, estadísticamente mecanicistas, no alcanzan siquiera a expresar la verdad. Evitar, asimismo, los que se centran únicamente en el estudio de la renta bruta. Nos parece que el criterio básico, primordial, radica en saber si la sociedad es o no un "ser para sí", vale decir, libre. Si no lo es, estos criterios indicarán sólo su modernización mas no su desarrollo.

La contradicción principal de las sociedades duales es, realmente, la de sus relaciones de dependencia que se establecen con la sociedad metropolitana. En tanto no superen esta contradicción, no son "seres para sí" y, al no serlo, no se desarrollan.

Superada la contradicción, lo que antes era mera transformación asistencializadora principalmente en beneficio de la metrópoli se vuelve verdadero desarrollo, en beneficio del "ser para sí".

Por esto, las soluciones meramente reformistas que estas sociedades intentan poner en práctica, llegando algunas de ellas a asustar e incluso aterrorizar a los sectores más reaccionarios de sus élites, no alcanzan a resolver sus contradicciones.

Casi siempre, y quizás siempre, estas soluciones reformistas son inducidas por las mismas metrópolis como una respuesta renovada que les impone el propio proceso histórico con el fin de mantener su hegemonía.

Es como si la metrópoli dijera, y no es necesario decirlo: "Hagamos las reformas, antes que las sociedades dependientes hagan la revolución".

Para lograrlo, la sociedad metropolitana no tiene otros caminos sino los de la conquista, la manipulación, la invasión económica y cultural (a veces militar) de la sociedad dependiente.

Invasión económica y cultural en que las élites dirigentes de la sociedad dominada son, en gran medida, verdaderas metástasis de las élites dirigentes de la sociedad metropolitana.

Después de este análisis en torno de la teoría de la acción antidialógica, al cual damos un carácter solamente aproximativo, podemos repetir lo que venimos afirmando a través de

todo este ensayo: la imposibilidad de que el liderazgo revolucionario utilice los mismos procedimientos antidialógicos utilizados por los opresores para oprimir. Por el contrario, el camino del liderazgo revolucionario debe ser el del diálogo, el de la comunicación, el de la confrontación cuya teoría analizaremos a continuación.

Previamente, discutamos, sin embargo, un punto que nos parece de real importancia para lograr una mayor aclaración de nuestras posiciones.

Queremos hacer referencia al momento de la constitución del liderazgo revolucionario y a algunas de sus consecuencias básicas, de carácter histórico y sociológico, para el proceso revolucionario.

En forma general, este liderazgo es encarnado por hombres que de una forma u otra participaban de los estratos sociales de los dominadores.

En un momento determinado de su experiencia existencial, bajo ciertas condiciones históricas, éstos renuncian, en un acto de verdadera solidaridad (por lo menos así lo esperamos), a la clase a la cual pertenecen y adhieren a los oprimidos. Dicha adhesión, sea como resultante de un análisis científico de la realidad o no, cuando es verdadera implica un acto de amor y de real compromiso.33

Esta adhesión a los oprimidos implica un caminar hacia ellos. Una comunicación con ellos.

Las masas populares necesitan descubrirse en el liderazgo emergente y éste en las masas. En el momento en que el liderazgo emerge como tal, necesariamente se constituye como contradicción de las élites dominadoras.

Las masas oprimidas, que son también contradicción objetiva de estas élites, "comunican" esta contradicción al liderazgo emergente.

Esto no significa, sin embargo, que las masas hayan alcanzado un grado tal de percepción de su opresión, de la cual puede resultar el reconocerse críticamente en antagonismo con aquéllas.34

Pueden estar en una postura de "adherencia" al opresor, tal como señalamos con anterioridad.

También es posible que, en función de ciertas condiciones históricas objetivas, hayan alcanzado, si no una visualización clara de su opresión, una casi "claridad" de ésta.

Si, en el primer caso, su "adherencia" o casi "adherencia" al opresor no les posibilita localizarlo, repitiendo a Fanon, fuera de ellas, en el segundo, localizándolo, se reconocen, a un nivel crítico, en antagonismo con él.

---

[33] En el capítulo anterior citamos la opinión de Guevara con respecto a este tema. De Camilo Torres, dice Germán Guzmán: "se jugó entero porque lo entregó todo. A cada hora mantuvo con el pueblo una actitud vital de compromiso como sacerdote, como cristiano y como revolucionario". Germán Guzmán, *El padre Camilo Torres*, Siglo XXI, México, p. 8.

[34] Una cosa son las "necesidades de clase" y otra diferente la "conciencia de clase".A propósito de "conciencia de. clase", véase Georg Lukas. *Histoire et conscience de classe*, Editions du Minuit, Paris, 1960.

En un primer momento, “alojado” en ellas el opresor, su ambigüedad las lleva a temer más y más a la libertad. Apelan a explicaciones mágicas o a una falsa visión de Dios —estimulada por los opresores— a quien fatalmente transfieren la responsabilidad de su estado de oprimidos.35

Sin creer en sí mismas, destruidas, desesperanzadas, estas masas difícilmente buscan su liberación, en cuyo acto de rebeldía incluso pueden ver una ruptura desobediente a la voluntad de Dios —una especie de enfrentamiento indebido con el destino. De ahí la necesidad, que tanto subrayamos, de problematizarlas con respecto a los mitos con que las nutre la opresión.

En el segundo caso, vale decir una vez alcanzada la claridad o casi claridad de la opresión, factor que las lleva a localizar el opresor fuera de ellas, aceptan la lucha para superar la contradicción en que están. En este momento superan la distancia mediadora entre las “necesidades de clase” objetivas y la “con-ciencia de clase”.

En la primera hipótesis, el liderazgo revolucionario se transforma, dolorosamente y sin quererlo, en contradicción de las masas.

En la segunda, al emerger el liderazgo, recibe la adhesión casi instantánea y simpática de las masas, que tiende a crecer durante el proceso de la acción revolucionaria.

De ahí que el camino que hace hasta ellas el liderazgo es espontáneamente dialógico. Existe una empatía casi inmediata entre las masas y el liderazgo revolucionario. El compromiso entre ellos se establece en forma casi repentina. Ambas se sienten cohermanadas en la misma representatividad, como contradicción de las elites dominadoras.

En este momento se instaura el diálogo entre ellas y difícilmente puede romperse. Diálogo que continúa con el acceso al poder, el cual las masas realmente saben suyo.

Esto no disminuye en nada el espíritu de lucha, el valor, la capacidad de amor, la valentía del liderazgo revolucionario.

El liderazgo de Fidel Castro y de sus compañeros, llamados en su época “aventureros irresponsables”, un liderazgo eminentemente dialógico, se identificó con las masas sometidas a una brutal violencia, la de la dictadura de Batista.

Con esto no queremos afirmar que esta adhesión se dio fácilmente. Exigió el testimonio valeroso, la valentía de amar al pueblo y de sacrificarse por él. Exigió el testimonio de la esperanza permanente por reiniciar la tarea después de cada desastre, animados por la victoria que, forjada por ellos con el pueblo, no era sólo de ellos, sino de ellos y del pueblo o de ellos en tanto pueblo.

---

[35] En conversación con un sacerdote chileno, de alta responsabilidad intelectual y moral, el cual estuvo en Recife en 1966, escuchamos que, “al visitar, con un amigo pernambucano, varias familias residentes en Mocambos, en condiciones de miseria indiscutible, y al preguntarles cómo soportaban vivir en esta forma, escuchaban siempre la misma respuesta: “¿Qué puedo hacer? ¡Si Dios lo quiere así, sólo debo conformarme!”

Fidel polarizó sistemáticamente la adhesión de las masas que, además de la situación objetiva de opresión en que estaban, hablan, de cierta forma, empezado a romper su “adherencia” con el opresor en función de su experiencia histórica.

Su “alejamiento del opresor las estaba llevando a “objetivarlo”, reconociéndose así como su contradicción antagónica. De ahí que Fidel jamás se haya hecho contradicción de ellas. Era de esperarse alguna deserción, o alguna traición como las registradas por Guevara en su Pasajes de la guerra revolucionaria, en el que hace referencia a las múltiples adhesiones del pueblo por la Revolución.

De esta manera, el camino que recorre el liderazgo revolucionario hasta las masas, en función de ciertas condiciones históricas, o se realiza horizontalmente, constituyendo ambas un solo cuerpo contradictorio del opresor o. verificándose triangularmente, lleva el liderazgo revolucionario a “habitar” el vértice del triángulo, contradiciendo también a las masas populares.

Esta condición, como ya hemos señalado, se les impone por el hecho de que las masas no han alcanzado aún la visión crítica o poco menos de la realidad opresora. Sin embargo, el liderazgo revolucionario casi nunca percibe que está siendo contradicción de las masas. Quizá por un mecanismo de defensa se resiste a visualizar dicha percepción que es realmente dolorosa.

No es fácil que el liderazgo, que emerge por un gesto de adhesión a las masas oprimidas, se reconozca como contradicción de éstas.

Esto nos parece un dato importante para analizar ciertas formas de comportamiento del liderazgo revolucionario, que aunque sin ser necesariamente una contradicción antagónica y sin desearlo se constituyen como contradicción de las masas populares.

El liderazgo revolucionario, indudablemente, necesita de la adhesión de las masas populares para llevar a cabo la revolución.

En la hipótesis en que la contradiga, al buscar esta adhesión y sorprender en ellas un cierto alejamiento, una cierta desconfianza, puede confundir esta desconfianza y aquel alejamiento como si fuesen índices de una natural incapacidad de ellas. Reduce, entonces, lo que es un momento histórico de la conciencia popular a una deficiencia intrínseca de las mismas. Y, al necesitar de su adhesión a la lucha, para llevar a cabo la revolución y desconfiar al mismo tiempo de las masas desconfiadas, se deja tentar por los mismos procedimientos que la élite dominadora utiliza para oprimir. Racionalizando su desconfianza, se refiere a la imposibilidad del diálogo con las masas populares antes del acceso al poder, inscribiendo de esta manera su acción en la matriz de la teoría antidialógica. De ahí que muchas veces, al igual que la élite dominadora, intente la conquista de las masas, se transforme en mesiánica, utilice la manipulación y realice la invasión cultural. Por estos caminos, caminos de opresión, el liderazgo o no hace la revolución o, si la hace, ésta no es verdadera.

El papel de liderazgo revolucionario, en cualquier circunstancia y aún más en ésta, radica en estudiar seriamente, en cuanto actúa, las razones de esta o de aquella actitud de desconfianza de las masas y buscar los verdaderos caminos por los cuales pueda llegar a la comunión con ellas. Comunión en el sentido de ayudarlas a que se ayuden en la visualización critica de la realidad opresora que las torna oprimidas.

La conciencia dominada existe, dual, ambigua, con sus temores y desconfianzas.36

En su diario sobre la lucha en Bolivia, el comandante Guevara se refiere, en varias oportunidades, a la falta de participación campesina, afirmando textualmente: “La movilización campesina es inexistente, salvo en las tareas de información que molestan algo, pero no son muy rápidos ni eficientes; los podremos anular”. Y en otro párrafo: “Falta completa de incorporación campesina aunque nos van perdiendo el miedo y se logra la admiración de los campesinos. Es una tarea lenta y paciente”.37 Explicando este miedo y la poca eficiencia de los campesinos, vamos a encontrar en ellos, como conciencias dominadas, al opresor introyectado. “...Son impenetrables como las piedras: cuando se les habla parece que en la profundidad de sus ojos 'se mofaran'.” Es que, por detrás de estos ojos desconfiados, de esta impenetrabilidad de los campesinos, estaban los ojos del opresor, introyectado en ellos.

Las mismas formas y comportamiento de los oprimidos, su manera de “estar siendo” resultante de la opresión y del alojo del opresor, exigen al revolucionario otra teoría de la acción radicalmente diferente de la que ilumina la práctica de la acción cultural que acabamos de analizar.

Lo que distingue al liderazgo revolucionario de la élite dominadora no son sólo los objetivos, sino su modo distinto de actuar. Si actúan en igual forma sus objetivos se identifican.

Por esta razón afirmamos con anterioridad que era paradójico que una élite dominadora problematizara las relaciones hombre-mundo a los oprimidos, como lo es el que el liderazgo revolucionario no lo haga.

Analicemos ahora la teoría de la acción cultural dialógica, intentando, como en el caso anterior, descubrir sus elementos constitutivos.

Colaboración

En tanto en la teoría de la acción antidialógica la conquista, como su primera característica, implica un sujeto que, conquistando al otro, lo transforma en objeto, en la teoría dialógica de la acción, los sujetos se encuentran, para la transformación del mundo,

---

[36] Importante la lectura de: Erich Fromm, *The application of humanist* psychoanalysis to Marxist theory, en Socialist humanism, Anchor Books. 1966. Y Reuben Osborn. *Marxismo y psicoanálisis*, Ediciones Península, Barcelona, 1967.

[37] Che Guevara. El diario del Che en Bolivia, Siglo XXI, México, pp. 131 y 152.

en colaboración. El yo antidialógico, dominador, transforma el tú dominado, conquistado, en mero “esto”.

El yo dialógico, por el contrario, sabe que es precisamente el tú quien lo constituye. Sabe también que, constituido por un tú —un no yo— ese tú se constituye, a su vez, como yo, al tener en su yo un tú. De esta forma, el yo y el tú pasan a ser, en la dialéctica de esas relaciones constitutivas, dos tú que se hacen dos yo.

No existe, por lo tanto, en la teoría dialógica de la acción, un sujeto que domina por la conquista y un objeto dominado. En lugar de esto, hay sujetos que se encuentran para la pronunciación del mundo, para su transformación.

Si las masas populares dominadas, por todas las consideraciones que hemos ido haciendo son incapaces, en un cierto momento de la historia, de responder a su vocación de ser sujeto, podrán realizarse a través de la problematización de su propia opresión, que implica siempre una forma determinada de acción.

Esto no significa que, en el quehacer dialógico, no exista lugar para el liderazgo revolucionario.

Significa, sólo, que el liderazgo no es propietario de las masas populares, a pesar de que a él se le reconoce un papel importante, fundamental, indispensable.

La importancia de su papel, sin embargo, no lo autoriza para mandar a las masas populares, ciegamente, hacia su liberación. Si así fuese, este liderazgo repetiría el mesianismo salvador de las élites dominadoras, aunque, en este caso, estuviera intentando la “salvación” de las masas populares.

En esta hipótesis, la liberación o la salvación de las masas populares sería un regalo, una donación que se hace a las masas, lo que rompería el vinculo dialógico entre ambas, convirtiéndolas, de coautores de la acción liberadora, en objetos de esta acción.

La colaboración, como característica de la acción dialógica, la cual sólo se da entre sujetos, aunque en niveles distintos de función y por lo tanto de responsabilidad, sólo puede realizarse en la comunicación.

El diálogo, que es siempre comunicación, sostiene la colaboración. En la teoría de la acción dialógica, no hay lugar para la conquista de las masas para los ideales revolucionarios, sino para su adhesión.

El diálogo no impone, no manipula, no domestica, no esloganiza.

No significa esto que la teoría de la acción dialógica no conduzca a nada. Como tampoco significa qua el dialógico deje de tener una conciencia clara de lo que quiere. de los objetivos con los cuales se comprometió.

El liderazgo revolucionario, comprometido con las masas oprimidas, tiene un compromiso con la libertad. Y, dado que su compromiso es con las masas oprimidas para que se liberen, no puede pretender conquistarlas, sino buscar su adhesión para la liberación.

La adhesión conquistada no es adhesión, es sólo “adherencia” del conquistado al conquistador por medio de la prescripción de las opciones de éste hacia aquél. La adhesión

verdadera es la coincidencia libre de opciones. Sólo puede verificarse en la intercomunicación de los hombres, mediando la realidad.

De ahí que, por el contrario de lo que ocurre con la conquista, en la teoría antidialógica de la acción, que mitifica la realidad para mantener la dominación, en la colaboración, exigida por la teoría dialógica de la acción, los sujetos se vuelcan sobre la realidad de la que dependen, que, problematizada, los desafía. La respuesta a los desafíos de la realidad problematizada es ya la acción de los sujetos dialógicos sobre ella, para transformarla.

Problematizar, sin embargo, no es esloganizar, sino ejercer un análisis critico sobre la realidad-problema.

Mientras en la teoría antidialógica las masas son el objeto sobre el que incide la acción de la conquista, en la teoría de la acción dialógica son también sujetos a quien les cabe conquistar el mundo. Si, en el primero de los casos, se alienan cada vez más, en el segundo transforman el mundo para la liberación de los hombres.

Mientras en la teoría antidialógica la élite dominadora mitifica el mundo para dominar mejor, con la teoría dialógica exige el descubrimiento del mundo. Si en la mitificación del mundo y de los hombres existen un sujeto que mitifica y objetos mitificados, no se da lo mismo en el descubrimiento del mundo, que es su desmitificación.

En este caso, nadie descubre el mundo al otro, aunque cuando un sujeto inicie el esfuerzo de descubrimiento de los otros, es preciso que éstos se transformen también en sujetos en el acto de descubrir.

El descubrimiento del mundo y de si mismos, en la praxis auténtica, hace posible su adhesión a las masas populares.

Dicha adhesión coincide con la confianza que las masas populares comienzan a tener en si mismas y en el liderazgo revolucionario, cuando perciben su dedicación, su autenticidad en la defensa de la liberación de los hombres.

La confianza de las masas en el liderazgo, implica la confianza que éstas tengan en ellas.

Por esto, la confianza en las masas populares oprimidas no puede ser una confianza ingenua.

El liderazgo debe confiar en las potencialidades de las masas a las cuales no puede tratar como objetos de su acción. Debe confiar en que ellas son capaces de empeñarse en la búsqueda de su liberación y desconfiar siempre de la ambigüedad de los hombres oprimidos.

Desconfiar de los hombres oprimidos, no es desconfiar de ellos en tanto hombres, sino desconfiar del opresor “alojado” en ellos.

De este modo, cuando Guevara38, llama la atención del revolucionario —"desconfianza, desconfiar al principio hasta de la propia sombra, de los campesinos amigos, de los informantes, de los guías, de los contactos"—, no está rompiendo la condición fundamental de la teoría de la acción dialógica. Está sólo siendo realista.

Es que la confianza, aunque base del diálogo, no es un a priori de éste, sino una resultante del encuentro en que los hombres se transforman en sujetos de la denuncia del mundo para su transformación.

De ahí que, mientras los oprimidos sean el opresor que tienen "dentro" más que ellos mismos, su miedo natural a la libertad puede llevarlos a la denuncia, no de la realidad opresora sino del liderazgo revolucionario.

Por esto mismo, no pudiendo el liderazgo caer en la ingenuidad, debe estar atento en lo que se refiere a estas posibilidades.

En el relato que hemos citada, hecho por Guevara sobre la lucha en Sierra Maestra, relato en el cual se destaca la humildad como una constante, se comprueban estas posibilidades, no sólo como deserciones de la lucha, sino en la traición misma de la causa.

Muchas veces al reconocer en su relato la necesidad del castigo para el desertor, a fin de mantener la cohesión y la disciplina del grupo, reconoce también ciertas razones explicativas de la deserción. Una de ellas, quizá la más importante, es la de la ambigüedad del ser del desertor.

Desde la perspectiva que defendemos, es impresionante leer un trozo del relato en que Guevara se refiere a su presencia, no sólo como guerrillero sino como médico, en una comunidad campesina de Sierra Maestra. "Allí empezaba a hacerse carne en nosotros la conciencia de la necesidad de un cambio definitivo en la vida del pueblo. La idea de la Reforma Agraria se hizo nítida y la comunión con el pueblo dejó de ser teoría para convertirse en parte definitiva de nuestro ser. La guerrilla y el campesinado —continúa— se iban fundiendo en una sola masa, sin que nadie pueda decir en qué momento se hizo íntimamente verídico lo proclamado y fuimos parte del campesinado. Sólo sé —agrega Guevara—, en lo que a mí respecta, que aquellas consultas a los guajiros de la Sierra convirtieron la decisión espontánea y algo lírica en una fuerza de distinto valor y más serena.

"Nunca han sospechado —concluye con humildad— aquellos sufridos y leales pobladores de la Sierra Maestra, el papel que desempeñaron como forjadores de nuestra ideología revolucionaria."[39]

Fue así, a través de un diálogo con las masas campesinas, como su praxis revolucionaria tomó un sentido definitivo. Sin embargo, lo que Guevara no expresó, debido quizá a su humildad, es que fueron precisamente esta humildad y su capacidad de amar las

---

[38] Che Guevara. *Pasajes de la guerra revolucionaria*, en *Obra revolucionaria*, México, ERA, 1967. p. 281.
[39] Che Guevara, op. cit., p. 157 (El subrayado es nuestro).

que hicieron posible su "comunión" con el pueblo. Y esta comunión, indudablemente dialógica, se hizo colaboración.

Obsérvese cómo un líder como Guevara, que no subió a la Sierra con Fidel y sus compañeros como un joven frustrado en busca de aventuras, reconoce que su comunión con el pueblo dejó de ser teoría para convertirse en parte definitiva de su ser (en el texto; nuestro ser).

Incluso en su estilo inconfundible al narrar los momentos de su experiencia y la de sus compañeros, al referirse a sus encuentros con los campesinos "leales y humildes", en un lenguaje a veces evangélico, este hombre excepcional revelaba una profunda capacidad de amar y comunicarse.

De ahí la fuerza de su testimonio, tan ardiente como el del sacerdote guerrillero, Camilo Torres.

Sin esta comunión, que genera la verdadera colaboración, el pueblo había sido objeto del hacer revolucionario de los hombres de la Sierra. Y, como tal, no habría podido darse la adhesión a que se refiere. Cuando mucho, habría "adherencia", con la cual no se hace una revolución, sino que se verifica la dominación.

Lo que exige la teoría de la acción dialógica es que, cualquiera que sea el momento de la acción revolucionaria, ésta no puede prescindir de la comunión con las masas populares.

La comunión provoca la colaboración, la que conduce al liderazgo y, a las masas, a aquella "fusión" a que se refiere el gran líder recientemente desaparecido. Fusión que sólo existe si la acción revolucionaria es realmente humana40 y, por ello, simpática, amorosa, comunicante y humilde, a fin de que sea liberadora.

La revolución es biófila, es creadora de vida, aunque para crearla sea necesario detener las vidas que prohíben la vida.

No existe la vida sin la muerte, así como no existe la muerte sin la vida. Pero existe también una "muerte en vida". Y la "muerte en vida es, exactamente, la vida a la cual se le prohíbe ser".

Creemos que ni siquiera es necesario utilizar datos estadísticos para demostrar cuántos, en Brasil y en América Latina en general, son los "muertos en vida", son "sombras" de gente, hombres, mujeres, niños, desesperados y sometidos41 a una

---

[40] A propósito de la defensa del hombre frente a "su muerte" después de "la muerte de Dios", en el pensamiento actual, véase Michel Dufrenne, *Pour l'homme*, Éditions du Seuil, Paris, 1968.

[41] La mayoría de ellos, dice Gerassi, refiriéndose a los campesinos, se vende o venden como esclavos a miembros de su familia, con el fin de escapar a la muerte. Un diario de Belo Horizonte descubrió nada menos que 50,000 victimas (vendidas por l,500 cruceiros). y el reportero, continúa Gerassi, para comprobarlo, compró un hombre y a su mujer por 30 dólares. "Vi mucha gente morir de hambre —explicó el esclavo— y por esto no me importa ser vendido." Cuando un traficante de hombres fue apresado en São Paulo en 1959, confesó sus contactos con hacendado de la región, dueños de cafetales y constructores de edificios interesados en su mercadería, excepto, sin embargo, las adolescentes que eran vendidas a los burdeles. John Gerassi, *A invassão da América Latina*, Civilização Brasileira, Río, 1965, p. 120.

permanente “guerra invisible” en la que el poco de vida que les resta va siendo devorado por la tuberculosis, por la diarrea infantil, por mil enfermedades de la miseria, muchas de las cuales son denominadas “dolencias tropicales” por la alienación.

Frente a situaciones como ésta, señala el padre Chenu, muchos, tanto entre los padres conciliares como entre los laicos informados, temen que, al considerar las necesidades y miserias del mundo, nos atengamos a una apostasía conmovedora a fin de paliar la miseria y la injusticia en sus manifestaciones y sus síntomas, sin que se llegue a un análisis de las causas, a la denuncia del régimen que segrega esta injusticia y engendra esta miseria.42

Lo que defiende la teoría dialógica de la acción es que la denuncia del “régimen que segrega esta injusticia y engendra esta miseria” sea hecha con sus victimas a fin de buscar la liberación de los hombres, en colaboración con ellos.

Unir para la liberación

Si en la teoría de la acción antidialógica se impone, necesariamente, el que los dominadores provoquen la división de los oprimidos con el fin de mantener más fácilmente la opresión, en la teoría dialógica de la acción, por el contrario, el liderazgo se obliga incansablemente a desarrollar un esfuerzo de unión de los oprimidos entre sí y de éstos con él para lograr la liberación.

Como en cualquiera de las categorías de la acción dialógica, el problema central con que en ésta, como en las otras, se enfrenta, es que ninguna de ellas se da fuera de la praxis.

Si a la élite dominante le es fácil, o por lo menos no le es tan difícil, la praxis opresora, no es lo mismo lo que se verifica con el liderazgo revolucionario al intentar la praxis liberadora.

Mientras la primera cuenta con los instrumentos del poder, los segundos se encuentran bajo la fuerza de este poder.

La primera se organiza a sí misma libremente, y, aun cuando tenga divisiones accidentales y momentáneas, se unifica rápidamente frente a cualquier amenaza a sus intereses fundamentales. La segunda, que no existe sin las masas populares, en la medida en que es una contradicción antagónica de la primera, tiene, en esta condición, el primer óbice a su propia organización.

Sería una inconsecuencia de la élite dominadora si consintiera en la organización del liderazgo revolucionario, vale decir, en la organización de las masas oprimidas, pues aquélla no existe sin la unión de éstas entre sí.

Y de éstas con el liderazgo.

Mientras que, para la élite dominadora, su unidad interna implica la división de las masas populares para el liderazgo revolucionario, su unidad sólo existe en la unidad de las

[42] Chenu, *Témoignage Chrétien*, abril de 1964, citada por André Moine, Cristianos y marxistas después del Concilio, Editorial Arandú, Buenos Aires,1965, p. 167.

masas entre si y con él. La primera existe en la medida en que existe su antagonismo con las masas; la segunda, en razón de su comunión con ellas que, por esto mismo, deben estar unidas y no divididas.

La situación concreta de opresión, al dualizar el yo del oprimido, al hacerlo ambiguo, emocionalmente inestable, temeroso de la libertad, facilita la acción divisora del dominador en la misma proporción en que dificulta la acción unificadora indispensable para la práctica liberadora.

Aún más, la situación objetiva de dominación es, en sí misma, una situación divisora. Empieza por separar el yo oprimido en la medida en que, manteniendo una posición de "adherencia" a la realidad que se le presenta como algo omnipotente, aplastador, lo aliena en entidades extrañas, explicadoras de este poder.

Parte de su yo se encuentra en la realidad a la que se haya "adherido", parte afuera, en la o las entidades extrañas, a las cuales responsabiliza por la fuerza de la realidad objetiva y frente a la cual no le es posible hacer nada. De ahí que sea éste igualmente un yo dividido entre un pasado y un presente iguales y un futuro sin esperanzas que, en el fondo, no existe. Un yo que no se reconoce siendo, y por esto no puede tener, en lo que todavía ve, el futuro que debe construir en unión con otros.

En la medida en que sea capaz de romper con la "adherencia", objetivando la realidad de la cual emerge, se va unificando como yo, como sujeto frente al objeto. En este momento, en que rompe también la falsa unidad de su ser dividido, se individualiza verdaderamente.

De este modo, si para dividir es necesario mantener el yo dominado "adherido" a la realidad opresora, mitificándola, para el esfuerzo de unión el primer paso lo constituye la desmitificación de la realidad.

Si a fin de mantener divididos a los oprimidos se hace indispensable una ideología de la opresión, para lograr su unión es imprescindible una forma de acción cultural a través de la cual conozcan el porqué y el cómo de su "adherencia" a la realidad que les da un conocimiento falso de sí mismos y de ella. Es necesario, por lo tanto, desideologizar.

Por eso el esfuerzo por la unión de los oprimidos no puede ser un trabajo de mera esloganización ideológica. Este, distorsionando la relación auténtica entre el sujeto y la realidad objetiva, separa también lo cognoscitivo de lo afectivo y de lo activo, que, en el fondo, son una totalidad no dicotomizable.

Realmente, lo fundamental de la acción dialógico-liberadora, no es "desadherir" a los oprimidos de una realidad mitificada en la cual se hallan divididos, para "adherirlos" a otra.

El objetivo de la acción dialógica radica, por el contrario, en proporcionar a los oprimidos el reconocimiento del porqué y del como de su "adherencia", para que ejerzan un acto de adhesión a la praxis verdadera de transformación de una realidad injusta.

El significar, la unión de los oprimidos, la relación solidaria entre sí, sin importar cuáles sean los niveles reales en que éstos se encuentren como tales, implica, indiscutiblemente, una conciencia de clase.

La “adherencia” a la realidad en que se encuentran los oprimidos, sobre todo aquellos que constituyen las grandes masas campesinas de América Latina, exige que la conciencia de la clase oprimida pase, si no antes, por lo menos concomitantemente, por la conciencia del hombre oprimido.

Proponer a un campesino europeo, posiblemente, su condición de hombre como un problema, le parecerá algo extraño.

No será lo mismo hacerlo a campesinos latinoamericanos cuyo mundo, de modo general, se “acaba en las fronteras del latifundio y cuyos gestos repiten, de cierta manera, aquellos de los animales y los árboles; campesinos que, “inmersos” en el tiempo, se consideran iguales a éstos.

Estamos convencidos de que es indispensable que estos hombres, adheridos de tal forma a la naturaleza y a la figura del opresor, se perciban como hombres a quienes se les ha prohibido estar siendo.

La “cultura del silencio”, que se genera en la estructura opresora. y bajo cuya fuerza condicionante realizan su experiencia de “objetos”, necesariamente los constituye ele esta forma.

Descubrirse, por lo tanto, a través de una modalidad de acción cultural, dialógica, problematizadora de sí mismos en su enfrentamiento con el mundo, significa, en un primer momento, que se descubran como Pedro, Antonio o Josefa, con todo el profundo significado que tiene este descubrimiento.

Descubrimiento que implica una percepción distinta del significado de los signos. Mundo, hombre, cultura, árboles, trabajo, animal, van asumiendo un significado verdadero que antes no tenían.

Se reconocen ahora como seres transformadores de la realidad, algo que para ellos era misterioso, y transformadores de esa realidad a través de su trabajo creador.

Descubren que, como hombres, no pueden continuar siendo “objetos” poseídos, y de la toma de conciencia de sí mismos como hombres oprimidos derivan a la conciencia de clase oprimida.

Cuando el intento de unión de los campesinos se realiza en base a prácticas activistas, que giran en torno de lemas y no penetran en esos aspectos fundamentales, lo que puede observarse es una yuxtaposición de los individuos, yuxtaposición que le da a su acción un carácter meramente mecanicista.

La unión de los oprimidos es un quehacer que se da en el dominio de lo humano y no en el de las cosas. Se verifica, por eso mismo, en la realidad que solamente será auténticamente comprendida al captársela en la dialecticidad entre la infra y la supra-estructura.

A fin de que los oprimidos se unan entre sí, es necesario que corten el cordón umbilical de carácter mágico o mítico, a través del cual se encuentran ligados al mundo de la opresión.

La unión entre ellos no puede tener la misma naturaleza que sus relaciones con ese mundo.

Por eso la unión de los oprimidos es realmente indispensable al proceso revolucionario y ésta le exige al proceso que sea, desde su comienzo, lo que debe ser: acción cultural.43

Acción cultural cuya práctica, para conseguir la unidad de los oprimidos, va a depender de la experiencia histórica y existencial que ellos están teniendo, en esta o aquella estructura.

En tanto los campesinos se encuentran en una realidad "cerrada", cuyo centro de decisiones opresoras es "singular" y compacto, los oprimidos urbanos se encuentran en un contexto que está "abriéndose" y en el cual el centro de mando opresor se hace plural y complejo.

En el primero, los dominados se encuentran bajo la decisión de la figura dominadora que encarna, en su persona, el sistema opresor en sí; en el segundo caso, se encuentran sometidos a una especie de "impersonalidad opresora".

En ambos casos existe una cierta "invisibilidad" del poder opresor. En el primero, dada su proximidad a los oprimidos; en el segundo, dada su difusividad.

Las formas de acción cultural, en situaciones distintas como éstas, tienen el mismo objetivo: aclarar a los oprimidos la situación concreta en que se encuentran, que media entre ellos y los opresores, sean aquéllas visibles o no.

Sólo estas formas de acción que se oponen, por un lado, a los discursos verbalistas inoperantes y, por otro, al activismo mecanicista, pueden oponerse también a la acción divisora de las elites dominadoras y dirigir su atención en dirección a la unidad de los oprimidos.

Organización

En tanto en la teoría de la acción antidialógica, la manipulación útil a la conquista se impone como condición indispensable al acto dominador, en la teoría dialógica de la acción nos encontramos con su opuesto antagónico: el de la organización de las masas populares.

Organización que no está sólo directamente ligada a su unidad, sino que es un desdoblamiento natural, producto de la unidad de las masas populares.

---

[43] A propósito de acción cultural y revolución cultural. véase Paulo Freire, "*Cultural action for freedom*", op. cit.. Harvard, 1969.

De este modo, al buscar la unidad, el liderazgo busca también la organización de las masas, factor que implica el testimonio que debe prestarles a fin de demostrar que el esfuerzo de liberación es una tarea en común.

Dicho testimonio, constante, humilde y valeroso en el ejercicio de una tarea común —la de la liberación de los hombres—, evita el riesgo de los "dirigismos antidialógicos".

Lo que puede variar en función de las condiciones históricas de una sociedad determinada es la forma de dar testimonio. El testimonio en sí, es, sin embargo, un elemento constitutivo de la acción revolucionaria.

Es por esto por lo que se impone la necesidad de un conocimiento claro y cada vez más crítico del momento histórico en que se da la acción de la visión del mundo que tengan o estén teniendo las masas populares, de una clara percepción sobre lo que sea la contradicción principal y el principal aspecto de la contradicción que vive la sociedad, a fin de determinar el contenido y la forma del testimonio.

Siendo históricas estas dimensiones del testimonio, el dialógico que es dialéctico no puede simplemente trasladarse de uno a otro extremo sin un análisis previo. De no ser así, absolutiza lo relativo y, mitificándolo, no puede escapar a la alienación.

El testimonio, en la teoría dialógica de la acción, es una de las connotaciones principales del carácter cultural y pedagógico de la revolución.

Entre los elementos constitutivos del testimonio, los cuales no varían históricamente, se cuentan la coherencia entre la palabra y el acto de quien testifica; la osadía que lo lleva a enfrentar la existencia como un riesgo permanente; la radicalización, y nunca la sectarización, de la opción realizada, que conduce a la acción no sólo a quien testifica sino a aquellos a quienes da su testimonio; la valentía de amar que, creemos quedó claro, no significa la acomodación a un mundo injusto, sino la transformación de este mundo para una creciente liberación de los hombres; la creencia en las masas populares, en tanto el testimonio se dirige hacia ellas, aunque afecte, igualmente, a las élites dominadoras que responden a él según su forma normal de actuar.

Todo testimonio auténtico, y por ende crítico, implica la osadía de correr riesgos, siendo uno de ellos el de no lograr siempre, o de inmediato, la adhesión esperada de las masas populares.

Un testimonio que, en cierto momento y en ciertas condiciones, no fructificó, no significa que mañana no pueda fructificar. En la medida en que el testimonio no es un gesto que se dé en el aire, sino una acción, un enfrentamiento con el mundo y con los hombres, no es estático. Es algo dinámico que pasa a formar parte de la totalidad del contexto de la sociedad en que se dio. De ahí en adelante, ya no se detiene.44

[44] En tanto proceso, el testimonia verdadero que no fructificó no tiene, en este momento negativo, la absolutización de su fracaso. Conocidos son los casos de líderes revolucionarios cuyo testimonio no ha podido apagarse a pesar de haber sido éstos muertos por la represión ejercida por los opresores.

Mientras que, en la teoría de la acción antidialógica, la manipulación, “al anestesiar a las masas populares”, facilita su dominación, en la acción dialógica la manipulación cede lugar a la verdadera organización. Así como en la acción antidialógica la manipulación sirve sólo para conquistar, en la acción dialógica el testimonio osado y amoroso sirve a la organización. Esta, a su vez, no sólo está ligada a la unión de las masas sino que es una consecuencia natural de esta unión.

Es por eso por lo que afirmamos: al buscar la unidad, el liderazgo busca también la organización de las masas populares.

Es importante, sin embargo, destacar que, en la teoría dialógica de la acción, la organización no será jamás una yuxtaposición de individuos que, gregarizados, se relacionen mecanicistamente.

Éste es un riesgo sobre el cual debe estar advertido el hombre verdaderamente dialógico.

Si para la élite dominadora la organización es la de sí misma, para el liderazgo revolucionario la organización es de él con las masas populares.

En el primer caso, la élite dominadora organizándose estructura cada vez más su poder con el cual cosifica y domina en forma más eficiente; en el segundo, la organización corresponde sólo a su naturaleza y a su objetivo si es, en sí, práctica de la libertad. En este sentido no es posible confundir la disciplina indispensable a toda organización con la mera conducción de las masas.

Sin liderazgo, disciplina, orden, decisión, objetivos, tareas que cumplir y cuentas que rendir, no existe organización, y sin ésta se diluye la acción revolucionaria. Sin embargo, nada de esto justifica el manejo y la cosificación de las masas populares.

El objetivo de la organización, que es liberador, se niega a través de la cosificación de las masas populares, se niega si el liderazgo manipula a las masas. Estas ya se encuentran manipuladas y cosificadas por la opresión.

Hemos señalado ya, mas es bueno repetirlo, que los oprimidos se liberan como hombres y no como objetos.

La organización de las masas populares en clases es el proceso a través del cual el liderazgo revolucionario, a quienes, como a las masas, se les ha prohibido decir su palabra,45 instauran el aprendizaje de la pronunciación del mundo. Aprendizaje que por ser ververdadero es dialógico.

De ahí que el liderazgo no pueda decir su palabra solo, sino con el pueblo.

---

[45] En conversación sostenida con el autor, un médico, Orlando Aguirre Ortiz, director de la Facultad de Medicina de una universidad cubana, dijo: “La revolución implica tres P: Palabra, Pueblo y Pólvora. La explosión de la pólvora —continuó—aclara la visualización que tiene el pueblo de su situación concreta, que busca su liberación a través de la acción”. Nos pareció interesante observar, durante la conversación, como este médico revolucionario insistía en la *palabra* en el sentido en que la tomamos en este ensayo. Vale decir, la palabra como acción y reflexión, la palabra como praxis.

El liderazgo que no procede así, que insiste en imponer su palabra de orden, no organiza sino que manipula al pueblo. No libera ni se libera, simplemente oprime.

Sin embargo, el hecho de que en la teoría dialógica el liderazgo no tenga derecho a imponer arbitrariamente su palabra, no significa que deba asumir una posición liberalista en el proceso de organización, ya que conduciría a las masas oprimidas —acostumbradas a la opresión— a desenfrenos.

La teoría dialógica de la acción niega tanto el autoritarismo como el desenfreno. Y, al hacerlo, afirma tanto la autoridad como la libertad.

Reconoce que, si bien no existe libertad sin autoridad, tampoco existe la segunda sin la primera.

La fuente generadora, constitutiva de la auténtica autoridad, radica en la libertad que, en un determinado momento, se transforma en autoridad. Toda libertad contiene en sí la posibilidad de llegar a ser, en circunstancias especiales (y en niveles existenciales distintos), autoridad.

No podemos tomarlas aisladamente, sino en sus relaciones que no son necesariamente antagónicas.[46]

Por eso la verdadera autoridad no se afirma como tal en la mera transferencia, sino en la delegación o en la adhesión simpática. Si se genera, en un acto de transferencia o de imposición antipática sobre las mayorías, degenera en un autoritarismo que aplasta las libertades.

Sólo al existenciarse como libertad constituida en autoridad, puede evitar su antagonismo con las 1ibertades.

La hipertrofia de una de ellas provoca la atrofia de la otra. De este modo, dado que no existe la autoridad sin libertad y viceversa, no existe tampoco autoritarismo sin la negación de las libertades, y desenfrenos sin la negación de la autoridad.

Por lo tanto, en la teoría de la acción dialógica, la organización que implica la autoridad no puede ser autoritaria y la que implica la libertad no puede ser licenciosa.

Por el contrario, lo que ambos, como un solo cuerpo, buscan instaurar es el momento altamente pedagógico en que el liderazgo y el pueblo hacen juntos el aprendizaje de la autoridad y de la libertad verdadera, a través de la transformación de la realidad que media entre ellos.

Síntesis cultural

Hemos afirmado a lo largo de este capítulo, ora implícita ora explícitamente, que toda acción cultural es siempre una forma sistematizada y deliberada de acción que incide sobre

[46] El antagonismo entre ambas se da en la situación objetiva de opresión o desenfreno.

la estructura social, en el sentido de mantenerla tal como está, de verificar en ella pequeños cambios o transformarla.

De ahí que, como forma de acción deliberada y sistemática, toda acción cultural tiene su teoría, la que, determinando sus fines, delimita sus métodos.

La acción cultural —consciente o inconscientemente— o está al servicio de la dominación o lo está al servicio de la liberación de los hombres.

Ambas, dialécticamente antagónicas, se procesan, como lo afirmamos, en y sobre la estructura social, que se constituye en la dialecticidad permanencia-cambio.

Esto es lo que explica que la estructura social, para ser, deba estar siendo o, en otras palabras, estar siendo es el modo de "duración que tiene la estructura social, en la acepción bergsoniana del término.47

Lo que pretende la acción cultural dialógica, cuyas características acabamos de analizar, no puede ser la desaparición de la dialecticidad permanencia-cambio (lo que sería imposible, puesto que dicha desaparición implicaría la desaparición de la estructura social y, por ende, la desaparición de los hombres), sino superar las contradicciones antagónicas para que de ahí resulte la liberación de los hombres.

Por otro lado, lo que pretende la acción cultural antidialógica es mitificar el mundo de estas contradicciones a fin de obstaculizar o evitar, de la mejor manera posible, la transformación radical de la realidad.

En el fondo, en la acción antidialógica, implícita o explícitamente, encontramos la intención de perpetuar en la "estructura" las situaciones que favorecen a sus agentes.

De ahí que éstos, al no aceptar jamás la transformación de la estructura que supera las contradicciones antagónicas, acepten las reformas que no afecten su poder de decisión, del que depende la fuerza de prescribir sus finalidades a las masas dominadas.

Éste es el motivo por el cual esta modalidad de acción implica la conquista de las masas populares, su división, su manipulación y la invasión cultural. También por esto es siempre, en su totalidad, una acción inducida, no pudiendo jamás superar el carácter que le es fundamental.

Por el contrario, lo que caracteriza esencialmente a la acción cultural dialógica, también como un todo, es la superación de cualquier aspecto inducido.

En el objetivo dominador de la acción cultural antidialógica radica la imposibilidad de superar su carácter de acción inducida, así como en el objetivo liberador de la acción cultural dialógica radica su condición para superar la inducción.

En tanto en la invasión cultural, como ya señalamos, los actores necesariamente retiran de su marco de valores e ideológico el contenido temático para su acción,

---

[47] En verdad, la que posibilita que la estructura sea estructura social y, por lo tanto, histórico-cultural, no es la permanencia ni el cambio, en forma absolutizada, sino la dialecticidad de ambas. En última instancia, lo que permanece en la estructura no es la permanencia ni el cambio, sino la "duración" de la dialecticidad permanencia-cambio.

iniciándola así desde su mundo a partir del cual penetran en el de los invadidos, en la síntesis cultural los actores no llegan al mundo popular como invasores.

Y no lo hacen porque, aunque vengan de "otro mundo", vienen para conocerlo con el pueblo y no para "enseñar", trasmitir o entregar algo a éstos.

En tanto en la invasión cultural los actores, que ni siquiera necesitan ir personalmente al mundo invadido, ven que su acción depende cada vez más de los instrumentos tecnológicos —son siempre actores que se superponen con su acción a los espectadores, que se convierten en sus objetos—, en la síntesis cultural los actores se integran con los hombres del pueblo, que también se transforman en actores de la acción que ambos ejercen sobre el mundo.

En la invasión cultural, los espectadores y la realidad, que debe mantenerse como está, son la incidencia de la acción de los actores. En la síntesis cultural, donde no existen espectadores, la realidad que debe transformarse para la liberación de los hombres es la incidencia de la acción de los actores.

Esto implica que la síntesis cultural es la modalidad de acción con que, culturalmente, se enfrenta la fuerza de la propia cultura, en tanto mantenedora de las estructuras en que se forma.

De este modo, esta forma de acción cultural, como acción histórica, se presenta como instrumento de superación de la propia cultura alienada y alienante.

Es en este sentido que toda revolución, si es auténtica, es necesariamente una revolución cultural.

La investigación de los "temas generadores" o de la temática significativa del pueblo, al tener como objetivo fundamental la captación de sus temas básicos a partir de cuyo conocimiento es posible la organización del contenido programático para el desarrollo de cualquier acción con él, se instaura como el punto de partida del proceso de acción, entendido como síntesis cultural.

De ahí que no sea posible dividir en dos los momentos de este proceso: el de la investigación temática y el de la acción como síntesis cultural.

Esta dicotomía implicaría que el primero sería un momento en que el pueblo sería estudiado, analizado, investigado, como un objeto pasivo de los investigadores, lo cual es propio de la acción antidialógica.

De este modo, la separación ingenua significarla que la acción, como síntesis, se iniciarla como una acción invasora.

Precisamente, dado que en la teoría dialógica no puede darse esta dicotomización, la investigación temática tiene, como sujetos de su proceso, no sólo a los investigadores profesionales, sino también a los hombres del pueblo cuyo universo temático se busca encontrar.

En este primer momento de la acción, momento investigador entendido como síntesis cultural, se va constituyendo el clima del acto creador, que ya no se detendrá, y que tiende a desarrollarse en las etapas siguientes de la acción.

Este clima no existe en la invasión cultural, la que, alienante, adormece el espíritu creador de los invadidos y, en tanto no luchan contra ella, los transforma en seres desesperanzados y temerosos de correr el riesgo de la aventura, sin el cual no existe el verdadero acto creador.

Es por esto por lo que los invadidos, cualquiera que sea su nivel, difícilmente sobrepasan los modelos prescritos por los invasores.

Dado que en la síntesis cultural no existen los invasores, ni tampoco existen los modelos impuestos, los actores, haciendo de la realidad el objeto de su análisis crítico al que no dicotomizan de la acción, se van insertando, como sujetos, en el proceso histórico.

En vez de esquemas prescritos, el liderazgo y el pueblo, identificados, crean en forma conjunta las pautas de su acción. Unos y otros, en cierta forma, renacen, a través de la síntesis, en un saber y actuar nuevos, que no generó el liderazgo, sino que fue creado por ellos y por el pueblo. Saber de la cultura alienada que, implicando la acción de transformación, abrirá paso a la cultura que se desenajena.

El saber más elaborado del liderazgo se rehace en el conocimiento empírico que el pueblo tiene, en tanto el conocimiento de éste adquiere un mayor sentido en el de aquél.

Todo esto implica que sólo a través de la síntesis cultural se resuelve la contradicción existente entre la visión del mundo del liderazgo y aquella del pueblo, con el consiguiente enriquecimiento de ambos.

La síntesis cultural no niega las diferencias que existen entre una y otra visión sino, por el contrario, se sustenta en ellas. Lo que sí niega es la invasión de una por la otra. Lo que afirma es el aporte indiscutible que da una a la otra.

El liderazgo revolucionario no puede constituirse al margen del pueblo, en forma deliberada, ya que esto sólo lo conduce a una inevitable invasión cultural.

Por esto, aun cuando el liderazgo, dadas ciertas condiciones históricas, aparezca como contradicción del pueblo, tal como hemos planteado nuestra hipótesis en este capitulo, su papel es el de resolver esta contradicción accidental. Y esto no podría hacerlo jamás a través de la “invasión”, la que sólo contribuiría a aumentar la contradicción. No existe otro camino sino el de la síntesis cultural.

El liderazgo cae en muchos errores y equívocos al no considerar un hecho tan real, cual es el de la visión del mundo que el pueblo tenga o esté teniendo. Visión del mundo en que van a encontrarse, implícita o explícitamente, sus anhelos, dudas, esperanzas, su forma de visualizar el liderazgo, su percepción de sí mismos y del opresor, sus creencias religiosas casi siempre sincréticas, su fatalismo, su reacción rebelde. Y como señalamos ya, no puede ser encarado en forma separada, porque, en interacción, se encuentran componiendo una totalidad.

Para el opresor, el conocimiento de esta totalidad sólo le interesa como ayuda a su acción invasora, a fin de dominar o mantener la dominación. Para el liderazgo revolucionario, el conocimiento de esta totalidad le es indispensable para el desarrollo de su acción como síntesis cultural.

Ésta, por el hecho de ser síntesis, no implica, en la teoría dialógica de la acción, que los objetivos de la acción revolucionaria deban permanecer atados a las aspiraciones contenidas en la visión del mundo del pueblo.

De ser así, en nombre del respeto por la visión popular del mundo, respeto que debe existir, el liderazgo revolucionario acabaría sometido a aquella visión.

Ni invasión del liderazgo en la visión popular del mundo, ni adaptación de éste a las aspiraciones, muchas veces ingenuas, del pueblo.

Concretemos: si en un momento histórico determinado, la aspiración básica del pueblo no sobrepasa la reivindicación salarial, el liderazgo revolucionario, a nuestro parecer, puede cometer dos errores. Restringir su acción al estímulo exclusivo de esta reivindicación, o sobreponerse a esta aspiración, proponiendo algo que va más allá de ella. Algo que todavía no alcanza a ser para el pueblo un “destacado en sí”.

En el primer caso, el liderazgo revolucionario incurriría en lo que denominamos adaptación o docilidad a la aspiración popular. En el segundo, al no respetar las aspiraciones del pueblo, caería en la invasión cultural. La solución está en la síntesis. Por un lado, incorporarse al pueblo en la aspiración reivindicativa. Por otro, problematizar el significado de la propia reivindicación.

Al hacerlo, estará problematizando la situación histórica, real, cometa que, como totalidad, tiene una de sus dimensiones en la reivindicación salarial.

De este modo, quedará claro que la reivindicación salarial sola no encarna la solución definitiva. Que ésta se encuentra, como afirmaba el obispo Split, en el documento de los obispos del Tercer Mundo, que ya citamos, que “si los trabajadores no alcanzan, de algún modo, a ser propietarios de su trabajo, todas las reformas estructurales serán ineficientes”.

Lo fundamental, insiste el obispo Split, es que ellos deben llegar a ser “propietarios y no vendedores de su trabajo”, ya que “toda compra-venta del trabajo es una especie de esclavitud”.

Tener conciencia crítica de que es preciso ser el “propietario del trabajo” y que “éste constituye una parte de la persona humana”, y que “la persona humana no puede ser vendida ni venderse” es dar un paso que va más allá de las soluciones paliativas y engañosas. Equivale a inscribirse en una acción de verdadera transformación de la realidad a fin de humanizar a los hombres humanizándola.

Finalmente, la invasión cultural, en la teoría antidialógica de la acción, sirve a la manipulación que, a su vez, sirve a la conquista y ésta a la dominación, en tanto la síntesis sirve a la organización y ésta a la liberación.

Todo nuestro esfuerzo en este ensayo fue hablar de una obviedad: tal como el opresor para oprimir requiere de una teoría de la acción opresora, los oprimidos, para liberarse, requieren igualmente de una teoría de su acción.

Necesariamente, el opresor elabora la teoría de su acción sin el pueblo, puesto que está contra él. A su vez, el pueblo, en tanto aplastado y oprimido, introyectando al opresor, no puede, solo, construir la teoría de la acción liberadora. Sólo en el encuentro de éste con el liderazgo revolucionario, en la comunión de ambos, se constituye esta teoría.

La ubicación que, en términos aproximativos e introductorios, intentamos hacer de la pedagogía del oprimido, nos condujo al análisis también aproximativo e introductorio de la teoría antidialógica de la acción y de la teoría dialógica, que sirven a la opresión y a la liberación respectivamente.

De este modo, nos daremos por satisfechos si de nuestros posibles lectores surgen críticas capaces de rectificar errores y equívocos, de profundizar afirmaciones y de apuntar a nuevos horizontes.

Es posible que algunas de esas críticas se hagan pretendiendo quitarnos el derecho de hablar sobre materias, como las tratadas en este capítulo, sobre las cuales nos falta una experiencia participante. Nos parece, sin embargo, que el hecho de no haber tenido experiencias en el campo revolucionario no nos imposibilita de reflexionar sobre el tema.

Aún más, dado que a lo largo de la experiencia relativa que hemos tenido con las masas populares, como educador, a través de una acción dialógica y problematizante, hemos acumulado un material rico que fue capaz de desafiarnos a correr el riesgo de dar a conocer las afirmaciones que hicimos.

Si nada queda de estas páginas, esperamos que por lo menos algo permanezca: nuestra confianza en el pueblo. Nuestra fe en los hombres y en la creación de un mundo en el que sea menos difícil amar.

IV

IDENTIDAD CULTURAL Y EDUCACIÓN[1]

Preguntarnos sobre las relaciones entre la identidad cultural –que siempre tiene un elemento de clase social– de los sujetos de la educación y la práctica educativa, es algo que se nos impone. Es que la identidad de los sujetos tiene que ver con las cuestiones fundamentales del plan de estudios, tanto el oculto como el explícito, y obviamente con cuestiones de enseñanza y de aprendizaje.

Sin embargo, me parece que analizar la cuestión de la identidad de los sujetos de la educación, educadores y educandos, implica recalcar, desde el comienzo de tal ejercicio que la identidad cultural, expresión cada vez mas usada por nosotros, no puede pretender agotar la totalidad del significado del fenómeno cuyo concepto es la identidad. El atributo cultural acrecentado por el restrictivo de clase no agota la comprensión del termino "identidad". En el fondo, mujeres y hombres nos hacemos seres especiales y singulares. A lo largo de una larga historia conseguimos desplazar de la especie el punto de decisión de mucho de lo que somos y de lo que hacemos individualmente para nosotros mismos, si bien dentro del engranaje social sin el cual tampoco seriamos lo que estamos siendo. En el fondo, no somos sólo lo que heredamos ni únicamente lo que adquirimos, sino la relación dinámica y procesal de lo que heredamos y lo que adquirimos.

Hay algo en lo que heredamos que Francois Jacob destaca en una entrevista a El Correo de la UNESCO y que es de la más alta importancia para la comprensión de nuestro tema. "Estamos programados, pero para aprender", dice Jacob. Y es precisamente porque nos fue posible, gracias a la invención de la existencia –algo mas que la vida misma y que nosotros creamos con los materiales que la vida nos ofreció–, desplazar de la especie para nosotros el punto de decisión de mucho de lo que estamos y estaremos siendo. Y más aún, porque con la invención social del lenguaje, lado a lado con la operación sobre el mundo, prolongamos el mundo natural, que no hicimos, en un mundo cultural e histórico que es producto nuestro, que nos volvimos animales permanentemente inscritos en un proceso de aprender y de buscar. Proceso que sólo se hace posible en la medida en que "no podemos vivir a no ser en función del mañana." (Jacob, 1991).

Aprender y buscar, a los que necesariamente se juntan enseñar y conocer y que por su parte no pueden prescindir de libertad, no sólo como donación sino como algo

[1] Paulo Freire. *Cartas a quien pretende enseñar*. México, Editorial Siglo XXI editores, 2005, pp. 103-111

indispensable y necesario, como un sine qua non por el que debemos luchar permanentemente, forman parte de nuestra manera de estar siendo en el mundo. Y es justamente porque estamos programados pero no determinados, estamos condicionados pero al mismo tiempo conscientes del condicionamiento, por lo que nos hacemos aptos para luchar por la libertad como proceso y no como meta. Es por eso también por lo que el hecho de que "cada ser –dice Jacob– contiene en sus cromosomas todo su propio futuro", no significa de ninguna manera que nuestra libertad se ahogue o se sumerja en las estructuras hereditarias como si ellas fuesen el lugar indicado para la desaparición de nuestra posibilidad de vivirla.

Condicionados, programados pero no determinados, nos movemos con un mínimo de libertad de que disponemos en el marco cultural para ampliarlo. De esta manera, a través de la educación como expresión también cultural podemos "explorar más o menos las posibilidades inscritas en los cromosomas" (Jacob, 1991).

Queda clara la importancia de la identidad de cada uno de nosotros como sujeto, ya sea como educador o educando, en la práctica educativa. Y de la identidad entendida en esta relación contradictoria que somos nosotros mismos entre lo que heredamos y lo que adquirimos. Relación contradictoria en la que a veces lo que adquirimos en nuestras experiencias sociales, culturales, de clase, ideológicas, interfiere vigorosamente a través del poder de los intereses, de las emociones, de los sentimientos, de los deseos, de lo que se viene llamando "la fuerza del corazón" en la estructura hereditaria. Por eso mismo es que no somos ni una cosa ni la otra. Repitamos, ni sólo lo innato ni tampoco únicamente lo adquirido.

La llamada "fuerza de la sangre", para utilizar una expresión popular, existe, pero no es determinante. Con la presencia de lo cultural, ella sola no lo explica todo.

En el fondo, la libertad como hazaña creadora de los seres humanos, como aventura, como experiencia de riesgo y de creación, tiene mucho que ver con la relación entre lo que heredamos y lo que adquirimos.

Las interdicciones a nuestra libertad son resultado mucho más de las estructuras sociales, políticas, económicas, culturales, históricas, ideológicas, que de las estructuras hereditarias. No podemos tener dudas sobre el poder de la herencia cultural, sobre cómo nos conforma y nos obstaculiza para ser. Pero el hecho de ser programados, condicionados y conscientes del condicionamiento, y no determinados, es lo que hace posible superar la fuerza de las herencias culturales. La transformación del mundo material, de las estructuras materiales, a la que se agregue simultáneamente un esfuerzo crítico educativo, es el camino a la superación, jamás mecánica, de esta herencia.

Lo que no es posible, sin embargo, en este esfuerzo por la superación de ciertas herencias culturales, que repitiéndose de generación en generación a veces dan la impresión de petrificarse, es dejar de considerar su existencia. Es muy cierto que los cambios infraestructurales a veces alteran rápidamente las formas de ser y de pensar que perduraban

desde hace mucho tiempo. Por otro lado el reconocer la existencia de las herencias culturales debe implicar el respeto hacia ellas. Respeto que de ninguna manera significa nuestra adecuación a ellas. Nuestro reconocimiento y nuestro respeto hacia ellas son condiciones fundamentales para el esfuerzo por el cambio. Por otro lado, es preciso que seamos bien claros con relación a algo que es evidente: esas herencias culturales tienen un innegable corte de clase social. Es en ellas donde se van constituyendo muchos aspectos de nuestra identidad, que por eso mismo está marcada por la clase social a la que pertenecemos.

Pensemos un poco en la identidad cultural de los educandos y en el respeto necesario que le debemos en nuestra practica educativa.

Creo que el primer paso a dar en dirección a ese respeto es el reconocimiento de nuestra identidad, el reconocimiento de lo que estamos siendo en la actividad práctica en la que nos experimentamos. Es en la práctica de hacer las cosas de una cierta manera, de pensar, de hablar un cierto lenguaje (como por ejemplo: “la canción de que te hablé” y no “la canción que te hablé” sin la preposición de rigiendo al pronombre que), es en la práctica de hacer, de hablar, de pensar, de tener ciertos gustos, ciertos hábitos, donde acabo por reconocerme de cierta forma, coincidente con otras gentes como yo. Esas otras gentes tienen un corte de clase idéntico o próximo al mío. Es en la práctica de experimentar las diferencias donde nos descubrimos como yos y como tus. En rigor, siempre es el otro, en cuanto tú, el que me constituye como yo en la medida en que yo, como tú de otro, lo constituyo como yo.

Es una fuerte tendencia nuestra la que nos empuja afirmar que lo diferente de nosotros es inferior. Partimos de la idea de que nuestra forma de estar siendo no sólo es buena sino que es mejor que la de los otros, diferentes de nosotros. Esto es la intolerancia. Es el gusto irresistible de oponerse a las diferencias.

Sin embargo la clase dominante, debido a su propio poder de perfilar a la clase dominada, es una primera instancia rechaza la diferencia, en segundo lugar no piensa quedar igual al diferente y en tercer lugar tampoco tienen la intención de que el diferente quede igual a ella. Lo que ella pretende es admitir y remarcar en la práctica la inferioridad de los dominados al mantener las diferencias y las distancias.

Uno de los desafíos para los educadores y las educadoras progresistas, en coherencia con su opción, es no sentirse ni proceder como si fuesen seres inferiores a los educandos de las clases dominantes de la red privada que, arrogantes, maltratan y menosprecian al maestro de clase media. Pero tampoco, por el contrario, sentirse superiores, en la red pública, a los educandos de las favelas, a los niños y las niñas populares; a los niños sin comodidades, que no comen bien, que no “visten bonito”, que no “hablan correctamente”, que hablan con otra sintaxis, con otra semántica y con otra prosodia.

Lo que se plantea en ambos casos a la educadora progresista y coherente es en primer término no asumir una posición agresiva hacia quien simplemente responde, y en segundo

lugar tampoco dejarse tentar por la hipótesis de que los niños, pobrecitos, son naturalmente incapaces.

Ni una posición de revancha ni de sumisión en el primer caso, ni una actitud paternalista o de desprecio hacia los niños de las clases populares en el segundo, sino la de quien asume su responsable autoridad educadora.

El punto inicial hacia esta práctica comprensiva es saber y estar convencida de que la educación es una práctica política. Por eso es que repetimos: la educadora es política. En consecuencia, se hace imperioso que la educadora sea coherente con su opción, que es política. Y a continuación, que la educadora sea cada vez más competente desde el punto de vista científico, lo que la hace saber lo importante que es conocer el mundo concreto en que viven sus alumnos. La cultura en que se encuentra en acción su lenguaje, su sintaxis, su semántica, su prosodia, en la que se vienen formando ciertos hábitos, ciertos gustos, ciertas creencias, ciertos miedos, ciertos deseos no necesariamente fáciles de aceptar por el mundo concreto de la maestra.

El trabajo formativo, docente, es inviable en un contexto que se piense teórico pero que al mismo tiempo haga cuestión de permanecer lejos de, e indiferente a, el contexto concreto del mundo inmediato de la acción y de la sensibilidad de los educandos.

Creer posible la realización de un trabajo en el que el contexto teórico se separa de tal modo de la experiencia de los educandos en su contexto concreto sólo es concebible para quien juzga que la enseñanza de los contenidos se hace indiferentemente de lo que los educandos ya saben a partir de sus experiencias anteriores a la escuela. Y no para quien rechaza con razón esa dicotomía insustentable entre contexto concreto y contexto teórico.

La enseñanza de los contenidos no puede ser hecha de manera vanguardista como si fueran cosas, saberes que se pueden sobreponer o yuxtaponer al cuerpo consciente de los educandos –a no ser en forma autoritaria. Enseñar, aprender y conocer no tienen nada que ver con esa práctica mecanicista.

Las educadoras precisan saber lo que sucede en el mundo de los niños con los que trabajan. El universo de sus sueños, el lenguaje con que se defienden, con maña, de la agresividad de su mundo. Lo que saben y cómo lo saben fuera de la escuela.

Hace dos o tres años, dos profesores de la Universidad de Campinas, el físico Carlos Arguelo y el matemático Eduardo Sebastiani Ferreira, participaron en un encuentro universitario en Panamá en el que se discutió la enseñanza de la matemática y de la ciencia en general. Al regresar al hotel luego de la primera mañana de actividades encontraron a un grupo de niños remontando cometas en un campo abandonado. Se aproximaron a los niños y comenzaron a conversar.

"¿Cuántos metros de cuerda acostumbras soltar para remontar tu cometa?", preguntó Sebastiani.

"Más o menos cincuenta metros", dijo un niño llamado Gelson.

“¿Y cómo calculas para saber que sueltas más o menos cincuenta metros de cuerda?”, indaga Sebastiani.

“Cada tanto, más o menos cada dos metros, le hago un nudo a la cuerda. Cuando la cuerda está corriendo en mi mano voy contando los nudos entonces sé cuántos metros de cuerda suelta tengo”.

“¿Y a qué altura crees que está la cometa ahora?”, preguntó el matemático.

“Cuarenta metros”, dijo el niño.

“¿Cómo los calculaste?

“Por la cantidad de cuerda que he soltado y la barriga que ésta ha hecho”.

“Podríamos calcular este problema basado en la trigonometría o por semejanza de triángulos”, dijo Sebastiani.

Sin embargo el niño dijo:

“Si la cometa estuviese alta, bien arriba de mi cabeza, estaría a los mismos metros de altura que los que yo solté de cuerda, pero como está inclinada, lejos de mi cabeza, está a menos metros de altura que los que yo solté de cuerda.”

“Aquí hubo un razonamiento de grados”, dijo Sebastiani.

A continuación Arguelo pregunta al niño sobre la construcción del molinete y Gelson le responde haciendo uso de las cuatro operaciones fundamentales. Irónicamente, concluye el físico, Gelson (tan gente Gerson, digo yo) había sido reprobado en matemáticas en la escuela. Nada de lo que él sabía lo había aprendido con su experiencia, en lo concreto de su contexto. El no hablaba de su saber con el lenguaje formal y de buenos modales, mecánicamente memorizado, que la escuela reconoce como el único legítimo.

Una situación peor se da en el dominio del lenguaje, en el que casi nunca se respetan la sintaxis, la ortografía, la semántica y la prosodia de clase de los niños populares.

Jamás he dicho ni sugerido que los niños de las clases populares no deban aprender el llamado “modelo culto” de la lengua portuguesa en el Brasil, como a veces se afirma. Lo que sí he dicho es que los problemas del lenguaje siempre abarcan cuestiones ideológicas y, con ellas, cuestiones de poder. Por ejemplo, si hay un “modelo culto” es porque hay otro que es considerado inculto. ¿Y quien perfiló el inculto como tal? En realidad lo que he dicho, y por lo que peleo, es que se les enseñe a los niños y las niñas populares el modelo culto, pero que al hacerlo se destaque:

a] que su lenguaje es tan rico y tan bonito como el de los que hablan el modelo culto , razón por la cual no tienen por que avergonzarse de cómo hablan.

b] que aun así es fundamental que aprendan la sintaxis y la prosodia dominante para que:

1] disminuyan sus desventajas en palucha por la vida; 2] ganen un instrumento fundamental para la lucha necesaria contra las injusticias y las discriminaciones de que son blanco.

Es pensado y actuando así como me siento coherente con mi opción progresiva, antielitista. No solo de los que estuvieron en contra d la Luna para la presidencia de la republica porque dice “meas verdad” y votaron a Collor con tanta verdad de menos.

Concluyendo, la escuela democrática no debe tan solo estar abierta permanentemente a la realidad contextual de sus alumnos para comprenderlos mejor, para ejercer mejor su actividad docente, sino también estar dispuesta a aprender de sus relaciones con el contexto contrato. De ahí viene la necesidad de, profesándose democrática, ser realmente humilde para poder reconocerse aprendiendo muchas veces con quien ni siquiera se ah escolarizado. La escuela democrática que precisamos no es aquella en la que solo el maestro enseña, en la el alumno solo aprende y el directos es el mandante todopoderoso.

V

NO HAY DOCENCIA SIN *DISCENCIA*[1]

Debo dejar claro que, aunque mi interés central en este texto sea el de considerar saberes que me parecen indispensables a la práctica docente de educadoras o educadores críticos, progresistas, algunos de ellos son igualmente necesarios para los educadores conservadores. Son saberes demandados por la práctica educativa en sí misma, cualquiera que sea la opción política del educador o educadora.

En la secuencia de la lectura va quedando en manos del lector o lectora el ejercicio de percibir si este o aquel saber referido corresponde a la naturaleza de la práctica progresista o conservadora o si, por lo contrario, es exigencia de la propia práctica educativa independientemente de su matiz político o ideológico. Por otro lado, debo subrayar que, de forma no-sistemática, me he referido a algunos de esos saberes en trabajos anteriores. Sin embargo, estoy convencido –es legítimo agregar– de la importancia de una reflexión como esta cuando pienso en la formación docente y la práctica educativo-crítica.

El acto de cocinar, por ejemplo, supone algunos saberes concernientes al uso de la estufa, cómo encenderla, cómo graduar para más o para menos la flama, cómo lidiar con ciertos riesgos aun remotos de incendio, cómo armonizar los diferentes condimentos en una síntesis sabrosa y atractiva. La práctica de cocinar va preparando al novato, ratificando algunos de aquellos saberes, rectificando otros, y posibilitando que se convierta en cocinero. La práctica de navegar implica la necesidad de saberes fundamentales como el del dominio del barco, de las partes que lo componen y de la función de cada una de ellas, como el conocimiento de los vientos, de su fuerza, de su dirección, los vientos y las velas, la posición de las velas, el papel del motor y de la combinación entre motor y velas. En la práctica de navegar se confirman, se modifican o se amplían esos saberes.

La reflexión crítica sobre la práctica se torna una exigencia de la relación Teoría/Práctica sin la cual la teoría puede convertirse en palabrería y la práctica en activismo.

Lo que me interesa ahora, repito, es enumerar y discutir algunos saberes fundamentales para la práctica educativo-crítica o progresista y que, por eso mismo, deben ser contenidos obligatorios de la organización programática docente. Contenidos cuya comprensión, tan clara y tan lúcida como sea posible, debe ser elaborada en la práctica formadora. Es preciso, sobre todo, y aquí va ya uno de esos saberes indispensables, que quien se está formando, desde el principio mismo de su experiencia formadora, al asumirse

---

[1] Tomado de: Paulo Freire. Pedagogía de la Autonomía. México, Siglo XXI (undécima edición en español) 2006, pp. 23-46.
El término *discencia* como otros en Freire es un neologismo. Se puede entender como el conjunto de las funciones y actividades de los *discentes*, esto es, los educandos. [T.]
Neologismo. (De *neo*-, palabra, e -*ismo*). m. Vocablo, acepción o giro nuevo en una lengua. || 2. Uso de estos vocablos o giros nuevos.

también como sujeto de la producción del saber, se convenza definitivamente de que enseñar no es *transferir conocimiento,* sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción.

Si en la experiencia de mi formación, que debe ser permanente, comienzo por aceptar que el *formador* es el sujeto en relación con el cual me considero *objeto,* que él es el sujeto que *me forma* y yo el *objeto formado por él,* me considero como un paciente que recibe los conocimientos-contenidos acumulados por el sujeto que sabe y que me son transferidos. En esta forma de comprender y de vivir el proceso formador, yo, ahora objeto, tendré la posibilidad, mañana, de tornarme el falso sujeto de la "formación" del futuro objeto de mi acto formador. Es preciso, por el contrario, que desde los comienzos del proceso vaya quedando cada vez más claro que, aunque diferentes entre sí, quien forma se forma y re-forma al formar y quien es formado se forma y forma al ser formado. Es en este sentido como enseñar no es transferir conocimientos, contenidos, ni *formar* es la acción por la cual un sujeto creador da forma, estilo o alma a un cuerpo indeciso y adaptado. No hay docencia sin *discencia,* las dos se explican y sus sujetos, a pesar de las diferencias que los connotan, no se reducen a la condición de objeto, uno del otro. Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender. Quien enseña enseña alguna cosa a alguien. Por eso es que, desde el punto de vista gramatical, el verbo enseñar es un verbo transitivo- relativo. Verbo que pide un objeto *directo –alguna cosa–* y un objeto *indirecto –a alguien–.* Desde el punto de vista democrático en el que me ubico, pero también desde el punto de vista del radicalismo metafísico en que me sitúo y del cual deriva mi comprensión del hombre y de la mujer como seres históricos e inacabados y sobre el cual se funda mi entendimiento del proceso de conocer, enseñar es algo más que un verbo transitivo relativo. Enseñar no existe sin aprender y viceversa y fue aprendiendo socialmente como, históricamente, mujeres y hombres descubrieron que era posible enseñar. Fue así, aprendiendo socialmente, como en el transcurso de los tiempos mujeres y hombres percibieron que era posible –después, preciso– trabajar maneras, caminos, métodos de enseñar. Aprender precedió a enseñar o, en otras palabras, enseñar se diluía en la experiencia realmente fundadora de aprender. No temo decir que carece de validez la enseñanza que no resulta en un aprendizaje en que el aprendiz no se volvió capaz de recrear o de rehacer lo enseñado, en que lo enseñado que no fue aprehendido no pudo ser realmente aprendido por el aprendiz.

Cuando vivimos la autenticidad exigida por la práctica de enseñar-aprender participamos de una experiencia total, directiva, política, ideológica, gnoseológica, pedagógica, estética y ética, en la cual la belleza debe estar de acuerdo con la decencia y con la seriedad.

A veces, en mis silencios en los que aparentemente me pierdo, desligado, casi flotando, pienso en la importancia singular que está teniendo para mujeres y hombres el ser o habernos vuelto, como lo afirma François Jacob, "seres programados, pero para aprender".[2] Es que el proceso de aprender, en el que históricamente descubrimos que era posible enseñar como tarea no sólo incrustada en el aprender, sino perfilada en sí, con relación a aprender, es un proceso que puede encender en el aprendiz una curiosidad creciente, que puede tornarlo más y más creador. Lo que quiero decir es lo siguiente: cuanto más críticamente se ejerza la capacidad de aprender tanto más se construye y

---

[2] François Jacob, “Nous sommes programés, mais pour apprendre”. *Le Courrier*, UNESCO, febrero de 1991.

desarrolla lo que vengo llamando "curiosidad epistemológica",[3] sin la cual no alcanzamos el conocimiento cabal del objeto.

Eso es lo que nos lleva, por un lado, a la crítica y al rechazo de la enseñanza "bancaria",[4] por el otro, a comprender que, a pesar de ella, el educando que está sometido a ella no está predestinado a perecer; pese a la enseñanza "bancaria", que deforma la creatividad necesaria del educando y del educador, el educando sujeto a ella puede, no por causa del contenido cuyo "conocimiento" le fue transferido, sino por causa del propio proceso de aprender, hacer, como se dice en lenguaje popular, de tripas corazón y superar el autoritarismo y el error epistemológico del "bancarismo".

Lo necesario es que, aun subordinado a la práctica "bancaria", el educando mantenga vivo el gusto por la rebeldía que, agudizando su curiosidad y estimulando su capacidad de arriesgarse, de aventurarse, de cierta forma lo "inmuniza" contra el poder aletargante del "bancarismo". En este caso, es la fuerza creadora del aprender, de la que forman parte la comparación, la repetición, la comprobación, la duda rebelde, la curiosidad no fácilmente satisfecha, lo que supera los efectos negativos del falso enseñar. Ésta es una de las ventajas significativas de los seres humanos –la de haberse tornado capaces de ir más allá de sus condicionantes–. Esto no significa, sin embargo, que seamos indiferentes a ser un educador "bancario" o un educador "problematizador".

1. *Enseñar exige rigor metódico*

El educador democrático no puede negarse el deber de reforzar, en su práctica docente, la capacidad crítica del educando, su curiosidad, su insumisión. Una de sus tareas primordiales es trabajar con los educandos el rigor metódico con que deben "aproximarse" a los objetos cognoscibles. Y este rigor metódico no tiene nada que ver con el discurso "bancario" meramente transferidor del perfil del objeto o del contenido. Es exactamente en este sentido como enseñar no se agota en el "tratamiento" del objeto o del contenido, hecho superficialmente sino que se extiende a la producción de las condiciones en que es posible aprender críticamente. Y esas condiciones implican o exigen la presencia de educadores y de educandos creadores, instigadores, inquietos, rigurosamente curiosos, humildes y persistentes. Forma parte de las condiciones en que es posible aprender críticamente la presuposición, por parte de los educandos, de que el educador ya tuvo o continúa teniendo experiencia en la producción de ciertos saberes y que éstos no pueden ser simplemente transferidos a ellos, a los educandos. Por el contrario, en las condiciones del verdadero aprendizaje los educandos se van transformando en sujetos reales de la construcción y de la reconstrucción del saber enseñado, al lado del educador, igualmente sujeto del proceso. Sólo así podemos hablar realmente de saber enseñado, en que el objeto enseñado es aprehendido en su razón de ser y, por lo tanto, aprendido por los educandos.

Se percibe, así, la importancia del papel del educador, el mérito de la paz con que viva la certeza de que parte de su tarea docente es no sólo enseñar los contenidos, sino también enseñar a pensar correctamente. De allí la imposibilidad de que un profesor se vuelva crítico si –mecánicamente memorizador– es mucho más un repetidor cadencioso de frases e ideas inertes que un desafiador. El intelectual memorizador, que lee horas sin parar,

---

[3] Paulo Freire, À sombra desta mangueira, São Pablo, Olho d'água, 1995.
[4] Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido,* México, Siglo XXI, 1994, 45ª ed.

que se domestica ante el texto, con miedo de arriesgarse, habla de sus lecturas casi como si las estuviera recitando de memoria –no percibe ninguna relación–, cuando realmente existe, entre lo que leyó y lo que ocurre en su país, en su ciudad, en su barrio. Repite lo leído con precisión pero raramente intenta algo personal. Habla con elegancia de la dialéctica pero piensa mecanicistamente. Piensa de manera equivocada. Es como si todos los libros a cuya lectura dedica tanto tiempo no tuvieran nada que ver con la realidad de su mundo. La realidad con la que tienen que ver es la realidad idealizada de una escuela que se vuelve cada vez más un dato allí, desconectado de lo concreto.

Leer críticamente no se hace como si se comprara mercancía al mayoreo. Leer veinte libros, treinta libros. La verdadera lectura me compromete de inmediato con el texto que se me entrega y al que me entrego y de cuya comprensión fundamental también me vuelvo sujeto. Al leer no estoy en el puro seguimiento de la inteligencia del texto como si ella fuera solamente producción de su autor o de su autora. Por eso mismo, esta forma viciada de leer no tiene nada que ver con el pensar acertadamente y con el enseñar acertadamente.

En verdad, sólo quien piensa acertadamente puede enseñar a pensar acertadamente aun cuando, a veces, piense de manera errada. y una de las condiciones para pensar acertadamente es que no estemos demasiado seguros de nuestras certezas. Es por eso por lo que pensar acertadamente, siempre al lado de la pureza y necesariamente distante del puritanismo, rigurosamente ético y generador de belleza, me parece inconciliable con la desvergüenza de la arrogancia de quien está lleno o llena de soberbia.

El profesor que piensa acertadamente deja vislumbrar a los educandos que una de las bellezas de nuestra manera de estar en el mundo y con el mundo, como seres históricos, es la capacidad de, al intervenir en el mundo, conocer el mundo. Pero, histórico como nosotros, nuestro conocimiento del mundo tiene historicidad. Al ser producido, el nuevo conocimiento supera a otro que fue nuevo antes y envejeció y se "dispone" a ser sobrepasado mañana por otro.[5] De allí que sea tan importante conocer el conocimiento existente cuanto saber que estamos abiertos y aptos para la producción del conocimiento aún no existente. Enseñar, aprender e investigar lidian con esos dos momentos del ciclo gnoseológico: aquel en el que se enseña y se aprende el conocimiento ya existente y aquel en el que se trabaja la producción del conocimiento aún no existente. La "dodiscencia" -docencia-*discencia*- y la investigación, indivisibles, son así prácticas requeridas por estos momentos del ciclo gnoseológico.

2. *Enseñar exige investigación*

No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza.[6] Esos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro. Mientras enseño continúo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad.

---

[5] A ese respecto véase Álvaro Vieira Pinto. *Ciência e Existência,* Río de Janeiro, Paz e Terra, 1969.

[6] Hoy se habla, con insistencia, del profesor investigador. En mi opinión lo que hay de investigador en el profesor no es una calidad o una forma de ser o de actuar que se agregue a la de enseñar. La indagación, la búsqueda, la investigación, forman parte de la naturaleza de la práctica docente. Lo que se necesita es que el profesor, en su formación permanente, se perciba y se asuma, por ser profesor, como investigador.

Pensar acertadamente, en términos críticos, es una exigencia que los momentos del ciclo gnoseológico le van planteando a la curiosidad que, al volverse cada vez más metódicamente rigurosa, transita de la ingenuidad hacia lo que vengo llamando "curiosidad epistemológica". La curiosidad ingenua, de la que resulta indiscutiblemente un cierto saber, no importa que sea metódicamente no riguroso, es la que caracteriza al sentido común. El saber hecho de pura experiencia. Pensar acertadamente, desde el punto de vista del profesor, implica tanto el respeto al sentido común en el proceso de su necesaria superación como el respeto y el estímulo a la capacidad creadora del educando. Implica el compromiso de la educadora con la conciencia crítica del educando cuya "promoción" desde la ingenuidad no se hace automáticamente.

3. ***Enseñar exige respeto a los saberes de los educandos***

Por eso mismo pensar acertadamente impone al profesor o, en términos más amplios, a la escuela, el deber de respetar no sólo los saberes con que llegan los educandos, sobre todo los de las clases populares –saberes socialmente construidos en la práctica comunitaria–, sino también, como lo vengo sugiriendo hace más de treinta años, discutir con los alumnos la razón de ser de esos saberes en relación con la enseñanza de los contenidos. ¿Por qué no aprovechar la experiencia que tienen los alumnos de vivir en áreas de la ciudad descuidadas por el poder público para discutir, por ejemplo, la contaminación de los arroyos y de los riachos y los bajos niveles de bienestar de la población, los basureros abiertos y los riesgos que ofrecen a la salud de la gente? ¿Por qué no hay basureros abiertos en el corazón de los barrios ricos o incluso simplemente clasemedieros de los centros urbanos? Esta pregunta es considerada demagógica en sí misma y reveladora de la mala voluntad de quien la hace. Es pregunta de subversivo, dicen ciertos defensores de la democracia.

¿Por qué no discutir con los alumnos la realidad concreta a la que hay que asociar la materia cuyo contenido se enseña, la realidad agresiva en que la violencia es la constante y la convivencia de las personas es mucho mayor con la muerte que con la vida? ¿Por qué no establecer una "intimidad" necesaria entre los saberes curriculares fundamentales para los alumnos y la experiencia social que ellos tienen como individuos? ¿Por qué no discutir las implicaciones políticas e ideológicas de tal falta de atención de los dominantes por las áreas pobres de la ciudad? ¿La ética de clase incrustada en esa desatención? Porque, dirá un educador reaccionariamente pragmático, la escuela no tiene nada que ver con eso. La escuela no es partido. Ella tiene que enseñar los contenidos, transferirlos a los alumnos. Una vez aprendidos, éstos operan por sí mismos.

4. ***Enseñar exige crítica***

En la diferencia y en la "distancia" entre la ingenuidad y la crítica, entre el saber hecho de pura experiencia y el que resulta de los procedimientos metódicamente rigurosos, no hay para mí una ruptura, sino una superación. La superación y no la ruptura se da en la medida en que la curiosidad ingenua, sin dejar de ser curiosidad, al contrario, al continuar siendo curiosidad, se hace crítica. Al hacerse crítica, al volverse entonces, me permito repetir, curiosidad epistemológica, "rigorizándose" metódicamente en su aproximación al objeto, connota sus hallazgos de mayor exactitud.

En verdad, la curiosidad ingenua que, "desarmada", está asociada al saber del sentido común, es la misma curiosidad que, al hacerse crítica, al aproximarse de forma cada vez más metódicamente rigurosa al objeto cognoscible, se vuelve curiosidad epistemológica. Cambia de cualidad pero no de esencia. La curiosidad de los campesinos con los que he dialogado a lo largo de mi experiencia político-pedagógica, fatalistas o ya rebeldes ante la violencia de las injusticias, es la misma curiosidad, en cuanto apertura más o menos asombrada ante los "no-yoes," con la que los científicos o filósofos académicos "admiran" el mundo. Los científicos y los filósofos superan, sin embargo, la ingenuidad de la curiosidad del campesino y se vuelven epistemológicamente curiosos.

La curiosidad como inquietud indagadora, como inclinación al desvelamiento de algo, como pregunta verbalizada o no, como búsqueda de esclarecimiento, como señal de atención que sugiere estar alerta, forma parte integrante del fenómeno vital. No habría creatividad sin la curiosidad que nos mueve y que nos pone pacientemente impacientes ante el mundo que no hicimos, al que acrecentamos con algo que hacemos.

Como manifestación presente a la experiencia vital, la curiosidad humana viene siendo histórica y socialmente construida y reconstruida. Precisamente porque la promoción de la ingenuidad a la crítica no se da de manera automática, una de las tareas principales de la práctica educativo-progresista es exactamente el desarrollo de la curiosidad crítica, insatisfecha, indócil. Curiosidad con la que podemos defendernos de "irracionalismos" resultantes de, o producidos por, cierto exceso de "racionalidad" de nuestro tiempo altamente tecnificado. Y no hay en esta consideración ningún arrebato falsamente humanista de negación de la tecnología y de la ciencia. Al contrario, es consideración de quien, por un lado, no diviniza la tecnología, pero, por el otro, tampoco la sataniza. De quien la ve o incluso la escudriña de forma críticamente curiosa.

5. *Enseñar exige estética y ética*

La necesaria promoción de la ingenuidad a la crítica no puede o no debe ser hecha a distancia de una rigurosa formación ética siempre al lado de la estética. Decencia y belleza de acuerdo. Yo estoy cada vez más convencido de que, alerta ante la posibilidad de extraviarse por el descamino del puritanismo, la práctica educativa tiene que ser, en sí, un testimonio riguroso de decencia y de pureza. Una crítica permanente a los desvíos fáciles que nos tientan, a veces o casi siempre, a dejar las dificultades que los caminos verdaderos pueden presentarnos. Mujeres y hombres, seres histórico-sociales, nos volvemos capaces de comparar, de valorar, de intervenir, de escoger, de decidir, de romper, por todo eso, nos hicimos seres éticos. Sólo somos porque estamos siendo. Estar siendo es, entre nosotros, la condición para ser. No es posible pensar a los seres humanos lejos, siquiera, de la ética, mucho menos fuera de ella. Entre nosotros, hombres y mujeres, estar lejos, o peor, fuera de la ética, es una transgresión. Es por eso por lo que transformar la experiencia educativa en puro adiestramiento técnico es depreciar lo que hay de fundamentalmente humano en el ejercicio educativo: su carácter formador. Si se respeta la naturaleza del ser humano, la enseñanza de los contenidos no puede darse alejada de la formación moral del educando. Educar es, sustantivamente, formar.[7] Divinizar o satanizar la tecnología o la ciencia es una

[7] Sobre esto véase Neil Postman, *Technopoly. The surrender of culture to technology*, Nueva York, Alfred A. Knopf, 1992.

forma altamente negativa y peligrosa de pensar errado. De manifestar a los alumnos, a veces con aires de quien es dueño de la verdad; un rotundo desacierto. Pensar acertadamente, por el contrario, demanda profundidad y no superficialidad en la comprensión y en la interpretación de los hechos. Supone disponibilidad para la revisión de los hallazgos, reconoce no sólo la posibilidad de cambiar de opción, de apreciación, sino el derecho de hacerlo. Pero como no existe el pensar acertadamente al margen de principios éticos, si cambiar es una posibilidad y un derecho, cabe a: quien cambia –exige el pensar acertado– asumir el cambio operado. Desde el punto de vista del pensar acertado no es posible cambiar y hacer de cuenta que nada cambió. Es que todo el pensar acertado es radicalmente coherente.

6. *Enseñar exige la corporificación de las palabras en el ejemplo*

El profesor que realmente enseña, es decir, que trabaja los contenidos en el marco del rigor del pensar acertado, niega, por falsa, la fórmula farisaica, del "haga lo que mando y no lo que hago". Quien piensa acertadamente está cansado de saber que las palabras a las que les falta la corporeidad del ejemplo poco o casi nada valen. Pensar acertadamente es hacer acertadamente.

Qué pueden pensar alumnos serios de un profesor que, hace dos semestres hablaba casi con ardor sobre la necesidad de la lucha por la autonomía de las clases populares y hoy, diciendo que no cambió, hace un discurso pragmático contra los sueños y practica la transferencia de saber del profesor hacia el alumno? ¿Qué decir de la profesora que, ayer de izquierda, defendía la formación de la clase trabajadora y, hoy, pragmática, se satisface, inclinada ante el fatalismo neoliberal, con el simple adiestramiento del obrero, insistiendo, sin embargo, en que es progresista?

No existe el pensar acertado fuera de una práctica testimonial que lo redice en lugar de desdecirlo. Al profesor no le es posible pensar que piensa acertadamente cuando al mismo tiempo le pregunta al alumno si "sabe con quién está hablando".

El clima de quien piensa acertadamente es el de quien busca seriamente la seguridad en la argumentación, es el de quien, al discordar con su oponente, no tiene por qué alimentar contra él o contra ella una rabia desmedida, a veces mayor que la propia razón de la discordancia. Una de esas personas desmedidamente rabiosas prohibió cierta vez a un estudiante que trabajaba en una tesis sobre alfabetización y ciudadanía que me leyera. "Es obsoleto", dijo con aires de quien trata con rigor y neutralidad el objeto, que era yo. "Cualquier lectura que hagas de ese señor puede perjudicarte". No es así como se piensa acertadamente ni es así como se enseña acertadamente.[8] Forma parte del pensar acertado el gusto por la generosidad que, sin negar a quien tiene el derecho a la rabia, la distingue de la rabia irrefrenable.

7. *Enseñar exige riesgo, asunción de lo nuevo y rechazo de cualquier forma de discriminación*

Es propio del pensar acertado la disponibilidad al riesgo, la asunción de lo nuevo que no puede ser negado o recibido sólo porque es nuevo, así como el criterio de rechazo a lo

[8] Véase Paulo Freire, *Cartas a Cristina*, México, Siglo XXI, 1996, (Decimosexta carta), pp. 185-191.

viejo no es solamente cronológico. Lo viejo que preserva su validez o que encarna una tradición o marca una presencia en el tiempo continúa nuevo.

También el rechazo definitivo a cualquier forma de discriminación forma parte del pensar acertadamente. La práctica prejuiciosa de raza, clase, género, ofende la sustantividad del ser humano y niega radicalmente la democracia. Cuán lejos estamos de ella cuando vivimos en la impunidad de los que matan niños en las calles, de los que asesinan campesinos que luchan por sus derechos, de los que discriminan a los negros. de los que subestiman a las mujeres. Cuán ausentes de la democracia están los que queman iglesias de negros porque, en verdad, los negros no tienen alma. Los negros no rezan. Con su negritud. los negros ensucian la blanquitud de las oraciones... A mí me da pena y no rabia, cuando veo la arrogancia con que la blanquitud de las sociedades donde se hace eso, donde se queman iglesias de negros, se presenta ante el mundo como pedagoga de la democracia. Pensar y hacer de manera errada, por lo visto no tienen en efecto nada que ver con la humildad que el pensar acertadamente exige. No tienen nada que ver con el sentido común que regula nuestras exageraciones y evita que nos encaminemos hacia el ridículo y la insensatez.

A veces temo que algún lector o lectora, incluso no totalmente convertido al "pragmatismo" neoliberal pero ya tocado por él, diga que, soñador, continúo hablando de una educación de ángeles y no de mujeres y hombres. Sin embargo, lo que he dicho hasta ahora se refiere radicalmente a la naturaleza de mujeres y hombres. Naturaleza entendida como constituyéndose social e históricamente y no como un a priori de la Historia.[9]

El problema que se me presenta es que comprendiendo como comprendo la naturaleza humana, sería una contradicción grosera no defender lo que vengo defendiendo. Pensar como vengo pensando mientras escribo este texto forma parte de la exigencia que me hago a mí mismo de pensar acertadamente. Pensar, por ejemplo, que el pensar acertado que debe ser enseñado) concomitantemente con la enseñanza de los contenidos no es un pensar formalmente anterior *al* y desgarrado *del* actuar acertadamente. Es en este sentido como enseñar a pensar acertadamente no es una experiencia, en que eso –el pensar acertadamente– se tome por sí mismo y de eso se hable o una práctica que simplemente se describa, sino algo que se hace y que se vive mientras se habla de ella con la fuerza del testimonio. Pensar acertadamente implica la existencia de sujetos que piensan mediados por el objeto u objetos en que incide el propio pensar de los sujetos. Pensar acertadamente no es el quehacer de quien se aísla, de quien se "cobija" a sí mismo en la soledad, sino un acto comunicante. Por eso mismo no hay que pensar sin entendimiento y el entendimiento desde el punto de vista del pensar acertadamente, no es algo transferido sino coparticipado. Si desde el ángulo de la gramática el verbo entender es transitivo, en lo que respecta a]a “sintaxis" del pensar acertadamente se trata de un verbo cuyo sujeto es siempre copartícipe de otro. Todo entendimiento, si no está “trabajado" mecanísticamente, si no está siendo sometido a los “cuidados” enajenantes de un tipo de mente especial y cada vez más amenazadoramente común que vengo llamando “burocratizada", implica, necesariamente, comunicabilidad. No hay entendimiento –a no ser cuando el propio proceso de entender se desvirtúa que no sea también *comunicación* de lo entendido. La gran tarea del sujeto que piensa acertadamente no es *transferir, depositar, ofrecer, dar* al otro, tomado como

[9] Paulo Freire, *“Pedagogía de la esperanza”*, México, Siglo XXI, 1993.

paciente de su pensar, el entendimiento de las cosas, de los hechos, de los conceptos. La tarea coherente del educador que piensa acertadamente es, mientras ejerce como ser humano la práctica irrecusable de entender, desafiar al educando con quien se comunica y a quien comunica, a producir su comprensión de lo que viene siendo comunicado. No hay entendimiento que no sea comunicación e intercomunicación y que no se funda en la capacidad de diálogo. Por eso el pensar acertadamente es dialógico y no polémico.

8. *Enseñar exige reflexión crítica sobre la práctica*

El pensar acertadamente sabe, por ejemplo, que no es a partir de él, como un dato dado, como se conforma la práctica docente crítica, sino que sabe también que sin él ésta no se funda. La práctica docente crítica, implícita en el pensar acertadamente, encierra el movimiento dinámico, dialéctico, entre el hacer y el pensar sobre el hacer. El saber que indiscutiblemente produce la práctica docente espontánea o casi espontánea, "desarmada", es un saber ingenuo, un saber hecho de experiencia, al que le falta el rigor metódico que caracteriza a la curiosidad epistemológica del sujeto. Éste no es el saber que busca el rigor del pensar acertadamente. Por eso es fundamental que, en la práctica de la formación docente, el aprendiz de educador asuma que el indispensable pensar acertadamente no es una dádiva de los dioses ni se encuentra en los manuales de profesores que intelectuales iluminados escriben desde el centro del poder, sino que, por lo contrario, el pensar acertadamente que supera al ingenuo tiene que ser producido por el mismo aprendiz en comunión con el profesor formador. Por otro lado, es preciso insistir otra vez en que tanto la matriz del pensar ingenuo como la del crítico es la propia *curiosidad,* característica del fenómeno vital. En este sentido, no hay duda de que el profesor tildado de lego en Pernambuco es tan curioso como el profesor de filosofía de la educación de la Universidad A o B. Lo que hay que hacer es posibilitar que, al volverse sobre sí misma, a través de la reflexión sobre la práctica, la curiosidad ingenua, al percibirse como tal, se vaya volviendo crítica.

Es por eso por lo que el momento fundamental en la formación permanente de los profesores es el de la reflexión crítica sobre la práctica. Es pensando críticamente la práctica de hoy o la de ayer como se puede mejorar la próxima. El propio discurso teórico, necesario a la reflexión crítica, tiene que ser de tal manera concreto que casi se confunda con la práctica. Su distanciamiento epistemológico de la práctica en cuanto objeto de su análisis debe "aproximarlo" a ella al máximo. Cuanto mejor realice esta operación mayor entendimiento gana de la práctica en análisis y mayor comunicabilidad ejerce en torno de la superación de la ingenuidad por el rigor. Por otro lado, cuanto más me asumo como estoy siendo y percibo la o las razones de ser del porqué estoy siendo así, más capaz me vuelvo de cambiar, de promoverme, en este caso, del estado de curiosidad ingenua al de curiosidad epistemológica. La asunción que el sujeto hace de sí en una cierta forma de estar siendo es imposible sin la disponibilidad para el cambio; para cambiar, y de cuyo proceso también se hace necesariamente sujeto.

Sería sin embargo un exceso idealista afirmar que la asunción, por ejemplo, de que fumar amenaza mi vida, ya significa dejar de fumar. Pero dejar de fumar pasa, en algún sentido, por la asunción del riesgo que corro al fumar. Por otro lado, la asunción se va haciendo cada vez más asunción en la medida en que engendra nuevas opciones, provoca ruptura, decisión y nuevos compromisos. Cuando asumo el mal o los males que el cigarro

me puede causar, me muevo en el sentido de evitar los males. Decido, rompo, opto. Pero, es en la práctica de no fumar en la que se concreta materialmente la asunción del riesgo que corro al fumar.

Me parece que hay otro elemento aún en la asunción de que hablo: el emocional. Además del conocimiento que tengo del mal que me hace el tabaco, ahora, al asumirlo, siento legítima rabia hacia el tabaco. Y también tengo la alegría de haber sentido la rabia que, en el fondo, me ayudó a continuar en el mundo por más tiempo. La educación que no reconoce un papel altamente formador en la rabia justa,[10] en la rabia que protesta contra las injusticias, contra la deslealtad, contra el desamor, contra la explotación y la violencia, está equivocada. Lo que la rabia no puede es, perdiendo los límites que la confirman, perderse en un rabiar que corre siempre el riesgo de resultar en odio.

9. *Enseñar exige el reconocimiento y la asunción de la identidad cultural*

Es interesante extender un poco más la reflexión sobre la asunción. El verbo asumir es un verbo transitivo y puede tener como objeto el propio sujeto que así se asume. Yo asumo tanto el riesgo que corro al fumar como me asumo en cuanto sujeto de la propia asunción. Aclaremos que, cuando digo que la asunción de que fumar amenaza mi vida es fundamental para dejar de fumar, con asunción quiero referirme sobre todo al conocimiento cabal que obtuve del fumar y de sus consecuencias. Asunción o asumir tienen otro sentido más radical Cuando digo: una de las tareas más importantes de la práctica educativo-crítica es propiciar las condiciones para que los educandos en sus relaciones entre sí y de todos con el profesor o profesora puedan ensayar la experiencia profunda de asumirse. Asumirse corno ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, creador, realizador de sueños, capaz de sentir rabia porque es capaz de amar. Asumirse como sujeto porque es capaz de reconocerse como objeto. La asunción de nosotros mismos no significa la exclusión de los otros. Es la "otredad" del "no yo" o del *tú*, la que me hace asumir el radicalismo de mi *yo.*

La cuestión de la identidad cultural, de la cual forman parte la dimensión individual y de clase de los educandos cuyo respeto es absolutamente fundamental en la práctica educativa progresista, es un problema que no puede ser desdeñado. Tiene que ver directamente con la *asunción* de nosotros por nosotros mismos. Esto es lo que el puro adiestramiento del profesor no hace, pues se pierde y lo pierde en la estrecha y pragmática visión del proceso.

La experiencia histórica, política, cultural y social de los hombres y de las mujeres nunca puede darse "virgen" del conflicto entre las fuerzas que obstaculizan, la búsqueda de la *asunción* de sí por parte de los individuos y de los grupos y fuerzas que trabajan en favor de aquella asunción. La formación docente que se juzgue superior a esas "intrigas" no hace más que trabajar en favor de los obstáculos. La solidaridad social y, política que necesitamos para construir una sociedad menos fea y menos agresiva, en la cual podamos ser más nosotros mismos, tiene una práctica de real importancia en la formación

[10] La de Cristo contra los fariseos del Templo. La de los progresistas contra los enemigos de la reforma agraria, la de los ofendidos contra la violencia de cualquier discriminación, de clase, de raza, de género. La de los que sufren contra la impunidad. La de quien tiene hambre contra la manera libertina en que algunos, más que comer, dilapidan y transforman la vida en un regodeo.

democrática. El aprendizaje de la *asunción* del sujeto es incompatible con el *adiestramiento pragmático* o con el *elitismo autoritario* de los que se creen dueños de la verdad y del *saber articulado.*

A veces ni se imagina lo que puede llegar a representar en la vida de un alumno un simple gesto del profesor. Lo que puede valer un gesto aparentemente insignificante como, fuerza formadora o como contribución a la formación del educando por sí mismo. En la ya larga historia de mi memoria nunca me olvido de uno de esos gestos de profesor que tuve en mi adolescencia remota. Un gesto cuya significación tal vez le haya pasado inadvertida a él, el profesor, y que tuvo importante influencia en mí. Yo era entonces un adolescente inseguro, con un cuerpo anguloso y feo, me percibía menos capaz que los otros, fuertemente inseguro de mis posibilidades. Estaba mucho más malhumorado que sosegado con la vida. Me irritaba fácilmente. Cualquier consideración de un compañero rico de la clase me parecía de inmediato un señalamiento de mis debilidades, de mi inseguridad.

El profesor había traído de su casa nuestros trabajos escolares y, llamándonos de uno en uno, los devolvía con su evaluación. En cierto momento me llama y, viendo y volviendo a ver mi texto, sin decir palabra, balancea la cabeza en señal de respeto y consideración. El gesto del profesor valió más que la propia nota de diez que le dio a mi redacción. El gesto del profesor me daba una confianza aún obviamente desconfiada de que era posible trabajar y producir. De que era posible confiar en mí, pero que sería tan equivocado confiar más allá de los límites como era en ese momento equivocado no confiar. La mejor prueba de la importancia de aquel gesto es que lo menciono ahora como si lo hubiera presenciado hoy. Y en verdad hace mucho tiempo que ocurrió... Este saber, el de la importancia de esos gestos que se multiplican diariamente en las intrigas del espacio escolar, es algo sobre lo que tendríamos que reflexionar seriamente. Es una pena que el carácter socializante de la escuela, lo que hay de informal en la experiencia que se vive en ella, de formación o de deformación, sea desatendido. Se habla casi exclusivamente de la enseñanza de los contenidos, enseñanza lamentablemente casi siempre entendida como transferencia del saber. Creo que una de las razones que explican este descuido en torno de lo que ocurre en el espacio-tiempo de la escuela, que no sea la actividad de la enseñanza, viene siendo una comprensión estrecha de lo que es educación y de lo que es aprender. En el fondo, nos pasa inadvertido que fue aprendiendo socialmente como mujeres y hombres, históricamente, descubrieron que es posible enseñar. Si tuviéramos claro que fue aprendiendo como percibimos que es posible enseñar, entenderíamos con facilidad la importancia de las experiencias informales en las calles, en las plazas, en el trabajo, en los salones de clase de las escuelas, en los patios de los recreos,[11] donde diferentes gestos de alumnos, del personal administrativo, del personal docente, se cruzan llenos de significación. Hay una naturaleza testimonial en los espacios tan lamentablemente relegados de las escuelas: En *La educación*

---

[11] Ésta es una preocupación fundamental del equipo coordinado por el profesor Miguel Arroio y que viene proponiendo al país, en Belo Horizonte, una de las mejores re-invenciones de la escuela. Es una lástima que no haya habido aún una emisora de TV que se dedicara a mostrar experiencias como la de Belo Horizonte, la de Uberaba, la de PortO Alegre, la de Recife y de tantas otras diseminadas por Brasil. Que se propusiera revelar prácticas creadoras de gente que se arriesga, vividas en las escuelas privadas o públicas. Un programa que podría llamarse cambiar es difícil pero es posible. En el fondo, uno de los saberes fundamentales para la práctica educativa.

en la ciudad[12] llamé la atención acerca de esta importancia al discutir el estado en que la administración de Luiza Erundina[*] encontró la red escolar de la ciudad de Sao Paulo en 1989. El descuido de las condiciones materiales de las escuelas alcanzaba niveles impensables. En mis primeras visitas a la red casi devastada me preguntaba horrorizado: ¿cómo exigir de los niños un mínimo de respeto a los pupitres, a las mesas, a las paredes si el poder público demuestra absoluta desconsideración a la cosa pública? Es increíble que no imaginemos la significación del "discurso" formador que hace que una escuela sea respetada en su espacio. La elocuencia del discurso "pronunciado" sobre y por la limpieza del suelo, sobre la belleza de los salones, sobre la higiene de los sanitarios, sobre las flores que adornan. Hay una pedagogicidad indiscutible en la materialidad del espacio.

Pormenores por el estilo de la cotidianidad del profesor, por lo tanto también del alumno, a los que casi siempre se les da poca o ninguna atención, tienen en verdad un peso significativo, en la evaluación de la experiencia docente. Lo que importa en la formación docente, no es la repetición mecánica del gesto, este o aquel, sino la comprensión del valor de los sentimientos, de las emociones, del deseo, de la inseguridad que debe ser superada por la seguridad, del miedo que, al ser "educado", va generando valor.

Ninguna verdadera formación docente puede hacerse, por un lado, distanciada del ejercicio de la crítica que implica la promoción de la curiosidad ingenua a la curiosidad epistemológica, y por el otro, sin el reconocimiento del valor de las emociones, de Ia sensibilidad, de la afectividad, de la intuición o adivinación. Conocer no es, de hecho, adivinar, sino, de vez en cuando, algo tiene que ver con adivinar, con intuir. Lo importante, no cabe duda, es no detenernos satisfechos en el nivel de las intuiciones, sino someterlas al análisis metódicamente riguroso de nuestra curiosidad epistemológica.[13]

---

[12] *A educação na cidade*, São Paulo, Cortez Editora, 1991.

[*] Alcaldesa de São Paulo, la mayor ciudad de Brasil, por el Partido de los trabajadores, entre 1989 y 1992; responsable del nombramiento de P. Freire como secretario municipal de Educación. [T].

[13] Tampoco es posible una formación docente que sea indiferente a la belleza y a la decencia que nos exige (de nosotros) el estar sustantivamente en el mundo, con el mundo y con los otros. No hay práctica docente verdadera que no sea ella misma un ensayo estético y ético, valga la repetición.

VI

LA IMPORTANCIA DEL ACTO DE LEER[1]

Rara ha sido la vez, a lo largo de tantos años de práctica pedagógica, y por lo tanto política, en que me he permitido la tarea de abrir, de inaugurar o de clausurar encuentros o congresos.

Acepté hacerlo ahora, pero de la manera menos formal posible. Acepté venir aquí para hablar un poco de la importancia del acto de leer.

Me parece indispensable, al tratar de hablar de esa importancia, decir algo del momento mismo en que me preparaba para estar aquí hoy; decir algo del proceso en que me inserté mientras iba escribiendo este texto que ahora leo, proceso que implicaba una comprensión crítica del acto de leer, que no se agota en la descodificación pura de la palabra escrita o del lenguaje escrito, sino que se anticipa y se prolonga en la inteligencia del mundo. La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél. Lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente. La comprensión del texto a ser alcanzada por su lectura crítica implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto. Al intentar escribir sobre la importancia del acto de leer, me sentí llevado –y hasta con gusto– a "releer" momentos de mi práctica, guardados en la memoria, desde las experiencias más remotas de mi infancia, de mi adolescencia, de mi juventud, en que la importancia del acto de leer se vino constituyendo en mí.

Al ir escribiendo este texto, iba yo "tomando distancia" de los diferentes momentos en que el acto de leer se fue dando en mi experiencia existencial. Primero, la "lectura" del mundo, del pequeño mundo en que me movía; después la lectura de la palabra que no siempre, a lo largo de mi escolarización, fue la lectura de la "palabra-mundo".

La vuelta a la infancia distante, buscando la comprensión de mi acto de "leer" el mundo particular en que me movía –y hasta donde no me está traicionando la memoria– me es absolutamente significativa. En este esfuerzo al que me voy entregando, re-creo y re-vivo, en el texto que escribo, la experiencia en el momento en que aún no leía la palabra. Me veo entonces en la casa mediana en que nací en Recife, rodeada de árboles, algunos de ellos como si fueran gente, tal era la intimidad entre nosotros; a su sombra jugaba y en sus ramas más dóciles a mi altura me experimentaba en riesgos menores que me preparaban para riesgos y aventuras mayores. La vieja casa, sus cuartos, su corredor, su sótano, su terraza –el lugar de las flores de mi madre–, la amplia quinta donde se hallaba, todo eso fue mi primer mundo. En él gateé, balbuceé, me erguí, caminé, hablé. En verdad, aquel mundo especial se me daba como el mundo de mi actividad perceptiva, y por eso mismo como el mundo de mis primeras lecturas. Los "textos", las "palabras", las "letras" de aquel contexto –en cuya percepción me probaba, y cuanto más lo hacía, más aumentaba la capacidad de percibir– encarnaban una serie de cosas, de objetos, de señales, cuya comprensión yo iba

[1] Tomado de: "La importancia del acto de leer y el proceso de liberación". México, Siglo XXI (decimosexta edición), 2004, pp. 94-107.

aprendiendo en mi trato con ellos, en mis relaciones mis hermanos mayores y con mis padres.

Los “textos”, las “palabras”, las “letras” de aquel contexto se encarnaban en el canto de los pájaros: el del sanbaçu, el del olka-pro-caminho-quemvem, del bem-te-vi, el del sabiá; en la danza de las copas de los árboles sopladas por fuertes vientos que anunciaban tempestades, truenos, relámpagos; las aguas de la lluvia jugando a la geografía, inventando lagos, islas, ríos, arroyos. Los “textos”, las “palabras”, las “letras” de aquel contexto se encarnaban también en el silbo del viento, en las nubes del cielo, en sus colores, en sus movimientos; en el color del follaje, en la forma de las hojas, en el aroma de las hojas –de las rosas, de los jazmines–, en la densidad de los árboles, en la cáscara de las frutas. En la tonalidad diferente de colores de una misma fruta en distintos momentos: el verde del mago-espada hinchado, el amarillo verduzco del mismo mango madurando, las pintas negras del mago ya más que maduro. La relación entre esos colores, el desarrollo del fruto, su resistencia a nuestra manipulación y su sabor. Fue en esa época, posiblemente, que yo, haciendo y viendo hacer, aprendí la significación del acto de palpar.

De aquel contexto formaban parte además los animales: los gatos de la familia, su manera mañosa de enroscarse en nuestras piernas, su maullido de súplica o de rabia; Joli, el viejo perro negro de mi padre, su mal humor cada vez que uno de los gatos incautamente se aproximaba demasiado al lugar donde estaba comiendo y que era suyo; “estado de espíritu”, el de Joli en tales momentos, completamente diferente del de cuando casi deportivamente perseguía, acorralaba y mataba a uno de los zorros responsables de la desaparición de las gordas gallinas de mi abuela.

De aquel contexto –el del mi mundo inmediato– formaba parte, por otro lado, el universo del lenguaje de los mayores, expresando sus creencias, sus gustos, sus recelos, sus valores. Todo eso ligado a contextos más amplios que el de mi mundo inmediato y cuya existencia yo no podía ni siquiera sospechar.

En el esfuerzo por retomar la infancia distante, a que ya he hecho referencia, buscando la comprensión de mi acto de leer el mundo particular en que me movía, permítanme repetirlo, re-creo, re-vivo, la experiencia vivida en el momento en que todavía no leía la palabra. Y algo que me parece importante, en el contexto general de que vengo hablando, emerge ahora insinuando su presencia en el cuerpo general de estas reflexiones. Me refiero a mi miedo de las almas en pena cuya presencia entre nosotros era permanente objeto de las conversaciones de los mayores, en el tiempo de mi infancia. Las almas en pena necesitaban de la oscuridad o la semioscuridad para aparecer, con las formas más diversas: gimiendo el dolor de sus culpas, lanzando carcajadas burlonas, pidiendo oraciones o indicando el escondite de ollas. Con todo, posiblemente hasta mis siete años en el barrio de Recife en que nací iluminado por faroles que se perfilaban con cierta dignidad por las calles. Faroles elegantes que, al caer la noche, se “daban” a la vara mágica de quienes los encendían. Yo acostumbraba acompañar, desde el portón de mi casa, de lejos, la figura flaca del “farolero” de mi calle, que venía viniendo, andar cadencioso, vara iluminadora al hombro, de farol en farol, dando luz a la calle. Una luz precaria, más precaria que la que teníamos dentro de la casa. Una luz mucho más tomada por las sombras que iluminadora de ellas.

No había mejor clima para travesuras de las almas que aquél. Me acuerdo de las noches en que, envuelto en mi propio miedo, esperaba que el tiempo pasara, que la noche

se fuera, que la madrugada semiclareada fuera llegando, trayendo con ella el canto de los pajarillos "amanecedores".

Mis temores nocturnos terminaron por aguzarme, en las mañanas abiertas, la percepción de un sinnúmero de ruidos que se perdía en la claridad y en la algaraza de los días y resultaban misteriosamente subrayados en el silencio profundo de las noches.

Pero en la medida en que fui penetrando en la intimidad de mi mundo, en que lo percibía mejor y lo "entendía" en la lectura que de él iba haciendo, mis temores iban disminuyendo. Pero, es importante decirlo, la "lectura" de mi mundo, que siempre fundamental para mí, no hizo de mí sino un niño anticipado en hombre, un racionalista de pantalón corto. La curiosidad del niño no se iba a distorsionar por el simple hecho de ser ejercida, en lo cual fui más ayudado que estorbado por mis padres. Y fue con ellos, precisamente, en cierto momento de esa rica experiencia de comprensión de mi mundo inmediato, sin que esa comprensión significara animadversión por lo que tenía encantadoramente misterioso, que comencé a ser introducido en la lectura de la palabra. El desciframiento de la palabra fluía naturalmente de la "lectura" del mundo particular. No era algo que se estuviera dando supuesto a él. Fui alfabetizado en el suelo de la quinta de mi casa, a la sombra de los mangos, con palabras de mi mundo y no del mundo mayor de mis padres. El suelo mi pizarrón y las ramitas fueron mis guías.

Es por eso por lo que, al llegar a la escuelita particular de Eunice Vasconcelos, cuya desaparición reciente me hirió y me dolió, y a quien rindo ahora un homenaje sentido, ya estaba alfabetizado. Eunice continuó y profundizó el trabajo de mis padres. Con ella, la lectura de la palabra, de la frase, de la oración, jamás significó una ruptura con la "lectura" del mundo. Con ella, la lectura de la palabra fue la lectura de la "palabra-mundo". Hace poco tiempo, con profundo emoción, visité la casa donde nací. Pisé el mismo suelo en que me erguí, anduve, corrí, hablé y aprendí a leer. El mismo mundo, el primer mundo que se dio a mi comprensión por la "lectura" que de él fui haciendo. Allí reencontré algunos de los árboles de mi infancia. Los reconocí sin dificultad. Casi abracé los gruesos troncos –aquellos jóvenes troncos de mi infancia–. Entonces, una nostalgia que suelo llamar mansa o bien educada, saliendo del suelo, de los árboles, de la casa, me envolvió cuidadosamente. Dejé la casa contento, con la alegría de quien reencuentra personas queridas.

Continuando en ese esfuerzo de "releer" momentos fundamentales de experiencias de ni infancia, de mi adolescencia, de mi juventud, en que la comprensión crítica de la importancia del acto de leer se fue constituyendo en mí a través de su práctica, retomo el tiempo en que, como alumno del llamado curso secundario, me ejercité en la percepción crítica de los textos que leía en clase, con la colaboración, que hasta hoy recuerdo, de mi entonces profesor de lengua portuguesa.

No eran, sin embargo, aquellos momentos puros ejercicios de los que resultase un simple darnos cuenta de la existencia de una página escrita delante de nosotros que debía ser cadenciada, mecánica y fastidiosamente "deletreada" en lugar de realmente leída. No eran aquellos momentos "lecciones de lectura" en el sentido tradicional esa expresión. Eran momentos en que los textos se ofrecían a nuestra búsqueda inquieta, incluyendo la del entonces joven profesor José Pessoa. Algún tiempo después, como profesor también de portugués, en mis veinte años, viví intensamente la importancia del acto de leer y de escribir, en el fondo imposibles de dicotomizar, con alumnos de los primeros años del entonces llamado curso secundario. La conjugación, la sintaxis de concordancia, el

problema de la contradicción, la enciclisis pronominal, yo no reducía nada de eso a tabletas de conocimientos que los estudiantes debían engullir. Todo eso, por el contrario, se proponía a la curiosidad de los alumnos de manera dinámica y viva, en el cuerpo mismo de textos, ya de autores que estudiábamos, ya de ellos mismos, como objetos a desvelar y no como algo parado cuyo perfil yo describiese. Los alumnos no tenían que memorizar mecánicamente la descripción del objeto, sino aprender su significación profunda. Sólo aprendiéndola serían capaces de saber, por eso, de memorizarla, de fijarla. La memorización mecánica de la descripción del objeto no se constituye en conocimiento del objeto. Por eso es que la lectura de un texto, tomado como pura descripción de un objeto y hecha en el sentido de memorizarla, ni es real lectura ni resulta de ella, por lo tanto, el conocimiento de que habla el texto.

Creo que mucho de nuestra insistencia, en cuanto profesores y profesoras, en que los estudiantes “lean”, en un semestre, un sinnúmero de capítulos de libros, reside en la comprensión errónea que a veces tenemos del acto de leer. En mis andanzas por el mundo, no fueron pocas las veces en que los jóvenes estudiantes me hablaron de su lucha con extensas bibliografías que eran mucho más para ser “devoradas” que para ser leídas o estudiadas. Verdaderas “lecciones de lectura” en el sentido más tradicional de esta expresión, a que se hallaban sometidos en nombre de su formación científica y de las que debían rendir cuenta a través del famoso control de lectura. En algunas ocasiones llegué incluso a ver, en relaciones bibliográficas, indicaciones sobre las páginas de este o aquel capítulo de tal o cual libro que debían leer: “De la página 15 a la 37”.

La insistencia en la cantidad de lecturas sin el adentramiento debido en los textos a ser comprendidos, y no mecánicamente memorizados, revela una visión mágica de la palabra escrita. Visión que es urgente superar. La misma, aunque encarnada desde otro ángulo, que se encuentra, por ejemplo, en quien escribe, cuando identifica la posible calidad o falta de calidad de su trabajo con la cantidad páginas escritas. Sin embargo, uno de los documentos filosóficos más importantes que disponemos, las Tesis sobre Feuerbach de Marx, ocupan apenas dos páginas y media...

Parece importante, sin embargo, para evitar una comprensión errónea de lo que estoy afirmando, subrayar que mi crítica al hacer mágica la palabra no significa, de manera alguna, una posición poco responsable de mi parte con relación a la necesidad que tenemos educadores y educandos de leer, siempre y seriamente, de leer los clásicos en tal o cual campo del saber, de adentrarnos en los textos, de crear una disciplina intelectual, sin la cual es posible nuestra práctica en cuanto profesores o estudiantes.

Todavía dentro del momento bastante rico de mi experiencia como profesor de lengua portuguesa, recuerdo, tan vivamente como si fuese de ahora y no de un ayer ya remoto, las veces en que me demoraba en el análisis de un texto de Gilberto Freyre, de Lins do Rego, de Graciliano Ramos, de Jorge Amado. Textos que yo llevaba de mi casa y que iba leyendo con los estudiantes, subrayando aspectos de su sintaxis estrechamiento ligados, con el buen gusto de su lenguaje. A aquellos análisis añadía comentarios sobre las necesarias diferencias entre el portugués de Portugal y el portugués de Brasil.

Vengo tratando de dejar claro, en este trabajo en torno a la importancia del acto de leer –y no es demasiado repetirlo ahora–, que mi esfuerzo fundamental viene siendo el de explicar cómo, en mí, se ha venido destacando esa importancia. Es como si estuviera haciendo la “arqueología” de mi comprensión del complejo acto de leer, a lo largo de mi

experiencia existencial. De ahí que haya hablado de momentos de mi infancia, de mi adolescencia, de los comienzos de mi juventud, y termine ahora reviendo, en rasgos generales, algunos de los aspectos centrales de la proposición que hice, hace algunos años, en el campo de la alfabetización de adultos.

Inicialmente me parece interesante reafirmar que siempre vi la alfabetización de adultos como un acto político y como un acto de conocimiento, y por eso mismo un acto creador. Para mí sería imposible de comprometerme en un trabajo de memorización mecánica de ba-be-bi-bo-bu, de la-le-li-lo-lu. De ahí que tampoco pudiera reducir la alfabetización a la pura enseñanza de la palabra, de las sílabas o de las letras. Enseñanza en cuyo proceso el alfabetizador iría "llenando" con sus palabras las cabezas supuestamente "vacías" de los alfabetizandos. Por el contrario, en cuanto acto de conocimiento y acto creador, el proceso de la alfabetización tiene, en el alfabetizando, su sujeto. El hecho de que éste necesite de la ayuda del educador, como ocurre en cualquier acción pedagógica, no significa que la ayuda del educador deba anular su creatividad y su responsabilidad en la creación de su lenguaje escrito y en la lectura de su lenguaje. En realidad, tanto el alfabetizador como el alfabetizando, al tomar, por ejemplo, un objeto, como lo hago ahora con el que tengo entre los dedos, sienten el objeto, perciben el objeto sentido y son capaces de expresar verbalmente el objeto sentido y percibido. Como yo, el analfabeto es capaz de sentir la pluma, de percibir la pluma, de decir la pluma. Yo, sin embargo, soy capaz de no sólo sentir la pluma, sino además de escribir pluma y, en consecuencia, leer pluma. La alfabetización es la creación o el montaje de la expresión escrita de la expresión oral. Ese montaje no lo puede hacer el educador para los educandos, o sobre ellos. Ahí tiene él un momento de su tarea creadora.

Me parece innecesario extenderme más, aquí y ahora, sobre lo que he desarrollado, en diferentes momentos, a propósito de la complejidad de este proceso. A un punto, sin embargo, aludido varias veces en este texto, me gustaría volver, por la significación que tiene para la comprensión crítica del acto de leer y, por consiguiente, para la propuesta de alfabetización a que me he consagrado. Me refiero a que la lectura del mundo precede siempre a la lectura de la palabra y la lectura de ésta implica la continuidad de la lectura de aquél. En la propuesta a que hacía referencia hace poco, este movimiento del mundo a la palabra y de la palabra al mundo está siempre presente. Movimiento en que la palabra dicha fluye del mundo mismo a través de la lectura que de él hacemos. De alguna manera, sin embargo, podemos ir más lejos y decir que la lectura de la palabra no es sólo precedida por la lectura del mundo sino por cierta forma de "escribirlo" o de "rescribirlo", es decir de transformarlo a través de nuestra práctica consciente.

Este movimiento dinámico es uno de los aspectos centrales, para mí, del proceso de alfabetización. De ahí que siempre haya insistido en que las palabras con que organizar el programa de alfabetización debían provenir del universo vocabular de los grupos populares, expresando su verdadero lenguaje, sus anhelos, sus inquietudes, sus reivindicaciones, sus sueños. Debían venir cargadas de la significación de su experiencia existencial y no de la experiencia del educador. La investigación de lo que llamaba el universo vocabular nos daba así las palabras del Pueblo, grávidas de mundo. Nos llegaban a través de la lectura del mundo que hacían los grupos populares. Después volvían a ellos, insertas en lo que llamaba y llamo codificaciones, que son representaciones de la realidad.

La palabra ladrillo, por ejemplo, se insertaría en una representación pictórica, la de un grupo de albañiles, por ejemplo, construyendo una casa. Pero, antes de la devolución, en forma escrita, de la palabra oral de los grupos populares, a ellos, para el proceso de su aprehensión y no de su memorización mecánica, solíamos desafiar a los alfabetizandos con un conjunto de situaciones codificadas de cuya descodificación o “lectura” resultaba la percepción crítica de lo que es la cultura, por la comprensión de la práctica o del trabajo humano, transformador del mundo, En el fondo, ese conjunto de representaciones de situaciones concretas posibilitaba a los grupos populares una “lectura” de la “lectura” anterior del mundo, antes de la lectura de la palabra.

Esta “lectura” más crítica de la “lectura” anterior menos crítica del mundo permitía a los grupos populares, a veces en posición fatalista frente a las injusticias, una comprensión diferente de su indigencia.

Es en este sentido que la lectura crítica de la realidad, dándose en un proceso de alfabetización o no, y asociada sobre todo a ciertas prácticas claramente políticas de movilización y de organización, puede constituirse en un instrumento para lo que Gramsci llamaría acción contrahegemónica.

Concluyendo estas reflexiones en torno a la importancia del acto de leer, que implica siempre percepción crítica, interpretación y “reescritura” de lo leído, quisiera decir que, después de vacilar un poco, resolví adoptar el procedimiento que he utilizado en el tratamiento del tema, en consonancia con mi forma de ser y con lo que puedo hacer. Finalmente, quiero felicitar a quienes idearon y organizaron este congreso. Nunca, posiblemente, hemos necesitado tanto de encuentros como éste, como ahora.

12 de noviembre de 1981

VII

DE LAS CUALIDADES INDISPENSABLES PARA EL MEJOR DESEMPEÑO DE LAS MAESTRAS Y LOS MAESTROS PROGRESISTAS[1]

Me gustaría dejar bien claro que las cualidades de las que voy a hablar y que me parecen indispensables para las educadoras y para los educadores progresistas son predicados que se van generando con la práctica. Más aún, son generados en la práctica en coherencia con la opción política de naturaleza crítica del educador. Por esto mismo, las cualidades de las que hablaré no son algo con lo que nacemos o que encarnamos por decreto o recibimos de regalo. Por otro lado, al ser alineadas en este texto no quiero atribuirles ningún juicio de valor por el orden en el que aparecen. Todas ellas son necesarias para la práctica educativa progresista.

Comenzaré por la humildad, que de ningún modo significa falta de respeto hacia nosotros mismos, ánimos acomodaticio o cobardía. Al contrario, la humildad exige valentía, confianza en nosotros mismos, respeto hacia nosotros mismos y hacia los demás.

La humildad nos ayuda a reconocer esta sentencia obvia: nadie sabe todo, nadie lo ignora todo. Todos sabemos algo, todos ignoramos algo. Sin humildad, difícilmente escucharemos a alguien al que consideramos demasiado alejado de nuestro nivel de competencia. Pero la humildad que nos hace escuchar a aquel considerado como menos competente que nosotros no es un acto de condescendencia de nuestra parte o un comportamiento de quien paga una promesa hecha con fervor: “Prometo Santa Lucía que si el problema de mis ojos no es algo serio voy a escuchar con atención a los rudos e ignorantes padres de mis alumnos”. No, no se trata de eso. Escuchar con atención a quien nos busca, sin importar su nivel intelectual, es un deber humano y un gusto democrático nada elitista.

De hecho, no veo cómo es posible conciliar la adhesión al sueño democrático, la superación de los preconceptos, con la postura no humilde, arrogante, en que nos sentimos llenos de nosotros mismos. Cómo escuchar al otro, cómo dialogar, si sólo me oigo a mi mismo, si sólo me veo a mí mismo, si nadie que no sea yo mismo me mueve o me conmueve. Por otro lado si, siendo humilde, no me minimizo ni acepto que me humillen, estoy siempre abierto a aprender y a enseñar. La humildad me ayuda a no dejarme encerrar jamás en el circuito de mi verdad. Uno de los auxiliares fundamentales de la humildad es el sentido común que nos advierte que con ciertas actitudes estamos cerca de superar el límite a partir del cual nos perdemos.

La arrogancia del “¿sabe con quién está hablando?”, la soberbia del sabelotodo incontenido en el gusto de hacer conocido y reconocido su saber, todo esto no tiene nada que ver con la mansedumbre, ni con la apatía, del humilde.

Es que la humildad no florece en la inseguridad de las personas sino en la seguridad insegura de los cautos. Es por esto por lo que una de las expresiones de la humildad es la

---

[1] Tomado de: “Cartas a quien pretende enseñar”. Siglo XXI Editores, (1° edic. en español, 1994) (Décima edición), 2005, pp. 60-71.

seguridad insegura, la certeza incierta y no la certeza demasiado segura de sí misma. La postura del autoritario, en cambio, es sectaria. La suya es la única verdad que necesariamente debe ser impuesta a los demás. Es en su verdad donde radica la salvación de los demás. Su saber es “iluminador” de la “oscuridad” o de la ignorancia de los otros, que por lo mismo deben estar sometidos al saber y a la arrogancia del autoritario o de la autoritaria.

Ahora retomo el análisis del autoritarismo, no importa si de los padres o de las madres, si de los maestros o las maestras. Autoritarismo frente al cual podremos esperar de los hijos o de los alumnos posiciones a veces rebeldes, refractarias a cualquier límite como disciplina o autoridad, pero a veces también apatía, obediencia exagerada, anuencia sin crítica o resistencia al discurso autoritario, renuncia a sí mismo, miedo a la libertad.

Al decir que del autoritarismo se pueden esperar varios tipos de reacciones entiendo que en el dominio de lo humano, felizmente, las cosas no se dan mecánicamente. De esta manera es posible que ciertos niños sobrevivan casi ilesos al rigor del arbitrio, lo que no nos autoriza a manejar esa posibilidad y a no esforzarnos por ser menos autoritarios, sino en nombre del sueño democrático por lo menos en nombre del respeto al ser en formación de nuestros hijos e hijas, de nuestros alumnos y alumnas.

Pero es preciso sumar otra cualidad a la humildad con que la maestra actúa y se relaciona con sus alumnos, y esta cualidad es la amorosidad sin la cual su trabajo pierde el significado. Y amorosidad no sólo para los alumnos sino para el propio proceso de enseñar. Debo confesar, sin ninguna duda, que no creo que sin una especie de “amor armado”, como diría el poeta Tiago de Melo, la educadora o el educador puedan sobrevivir a las negatividades de su quehacer. Las injusticias, la indiferencia del poder público, expresadas en la desvergüenza de los salarios, en el arbitrio con que son castigadas las maestras y no tías que se rebelan y participan manifestaciones de protesta a través de su sindicato – pero a pesar de esto continúan entregándose a su trabajo con los alumnos.

Sin embargo, es preciso que ese amor sea en realidad un “amor armado”, un amor luchador de quien se afirma en el derecho o en el deber de tener el derecho de luchar, de renunciar, de anunciar. Es esta la forma de amar indispensable al educador progresista y que es preciso que todos nosotros aprendamos y vivamos.

Pero sucede que la amorosidad de la que hablo, el sueño por el que peleo y para cuya realización me preparo permanentemente, exigen que yo invente en mí, en mi experiencia social, otra cualidad: la valentía de luchar al lado de la valentía de amar.

La valentía como virtud no es algo que se encuentre fuera de mi mismo. Como superación de mi miedo, ella lo implica.

En primer lugar, cuando hablamos del miedo debemos estar absolutamente seguros de que estamos hablando sobre algo muy concreto. Esto es, el miedo no es una abstracción. En segundo lugar, creo que debemos saber que estamos hablando de una cosa muy normal. Otro punto que me viene a la mente es que, cuando pensamos en el miedo, llegamos a reflexionar sobre la necesidad de ser muy claros respecto a nuestras opciones, lo cual exige ciertos procedimientos y prácticas concretas que son las propias experiencias que provocan el miedo.

A medida que tengo más y más claridad sobre mi opción, sobre mis sueños, que son sustantivamente políticos y adjetivamente pedagógicos, en la medida en que reconozco que como educador soy un político, también entiendo mejor las razones por las cuales tengo

miedo y percibo cuánto tenemos aun por andar para mejorar nuestra democracia. Es que al poner en práctica un tipo de educación que provoca críticamente la conciencia del educando, necesariamente trabajamos contra algunos mitos que nos deforman. Al cuestionar esos mitos también enfrentamos al poder dominante, puesto que ellos son expresiones de ese poder, de su ideología.

Cuando comenzamos a ser asaltados por miedos concretos, tales como el miedo a perder el empleo o a no alcanzar cierta promoción, sentimos la necesidad de poner ciertos límites a nuestros miedos. Antes que nada reconocemos que sentir miedo es manifestación de que estamos vivos. No tengo que esconder mis temores. Pero lo que no puedo permitir es que mi miedo me paralice. Si estoy seguro de mi sueño político, debo continuar mi lucha con tácticas que disminuyan el riesgo que corro. Por eso es tan importante gobernar mi miedo, educar mi miedo, de donde nace finalmente mi valentía. Es por eso por lo que no puedo por un lado negar mi miedo y por el otro abandonarme a él, sino que preciso controlarlo, y es en el ejercicio de esta práctica donde se va construyendo mi valentía necesaria.

Es por esto por lo que hay miedo sin valentía, que es el miedo que nos avasalla, que nos paraliza, pero no hay valentía sin miedo, que es el miedo que, "hablando" de nosotros como gente, va siendo limitado, sometido y controlado.

Otra virtud es la tolerancia. Sin ella es imposible realizar un trabajo pedagógico serio, sin ella es inviable una experiencia democrática autentica: sin ella, la práctica educativa progresista se desdice. La tolerancia, sin embargo, no es una posición irresponsable de quien juega el juego del "hagamos de cuenta".

Ser tolerante no significa ponerse en connivencia con lo intolerable, no es encubrir lo intolerable, no es amansar al agresor ni disfrazarlo. La tolerancia es la virtud que nos enseña a convivir con lo que es diferente. A aprender con lo diferente, a respetar lo diferente.

En un primer momento parece que hablar de tolerancia es casi como hablar de favor. Es como si ser tolerante fuese una forma cortes, delicada, de aceptar o tolerar la presencia no muy deseada de mi contrario. Una manera civilizada de consentir en una convivencia que de hecho me repugna. Eso es hipocresía, no tolerancia. Y la hipocresía es un defecto, un desvalor. La tolerancia es una virtud. Por eso mismo si la vivo, debo vivirla como algo que asumo. Como algo que me hace coherente como ser histórico, inconcluso, que estoy siendo en una primera instancia, y en segundo lugar, con mi opción político-democrática. No veo cómo podremos ser democráticos, sin experimentar, como principio fundamental, la tolerancia y la convivencia con lo que nos es diferente.

Nadie aprende tolerancia en un clima de irresponsabilidad en el cual no se hace democracia. El acto de tolerar implica el clima de establecer límites, de principios que deben ser respetados. Es por esto por lo que la tolerancia no es la simple connivencia con lo intolerable. Bajo el régimen autoritario, en el cual se exacerba la autoridad, o bajo el régimen licencioso, en el que la libertad no se limita, difícilmente aprenderemos la tolerancia. La tolerancia requiere respeto, disciplina, ética. El autoritario, empapado de prejuicios sobre el sexo, las clases, las razas, jamás podrá ser tolerante si antes no vence sus prejuicios. Es por esto por lo que el discurso progresista del prejuiciado, en contraste con su práctica, es un discurso falso.

Es por esto también por lo que el cientificista es igualmente intolerante, porque toma o entiende la ciencia como la verdad ultima y nada vale fuera de ella, pues es ella la que nos da la seguridad de la que no se puede dudar. No hay como ser tolerantes si estamos inmersos en el cientificismo, cosa que no debe llevarnos a la negación de la ciencia.

Me gustaría ahora agrupar la decisión, la seguridad, la tensión entre la paciencia y la impaciencia y la alegría de vivir como cualidades que deben ser cultivadas por nosotros si somos educadores y educadoras progresistas.

La capacidad de decisión de la educadora es absolutamente necesaria en su trabajo formador. Es probando su habilitación para decidir como la educadora enseña la difícil virtud de la decisión. Difícil en la medida en que decidir significa romper para optar. Ninguno decide a no ser por una cosa contra la otra, por un punto contra otro, por una persona contra otra. Es por esto por lo que toda opción que sigue a una decisión exige una meditada evaluación en el acto de comparar para optar por uno de los posibles polos, personas o posiciones. Y es la evaluación, con todas las implicaciones que ella genera, la que finalmente me ayuda a optar.

Decisión es ruptura no siempre es fácil de ser vivida. Pero no es posible existir sin romper, por más difícil que nos resulte romper.

Una de las deficiencias de una educadora es la incapacidad de decidir. Su indecisión, que los educandos interpretan como debilidad moral o como incompetencia profesional. La educadora democrática, solo por ser democrática, no puede anularse; al contrario, si no puede asumir sola la vida de su clase tampoco puede, en nombre de la democracia, huir de su responsabilidad de tomar decisiones. Lo que no puede es ser arbitraria en las decisiones que toma. El testimonio de no asumir su deber como autoridad, dejándose caer en la licencia, es sin duda más funesto que el de extrapolar los límites de su autoridad.

Hay muchas ocasiones en que el buen ejemplo pedagógico, en la dirección de la democracia, es tomar la decisión junto con los alumnos después de analizar el problema. En otros momentos en los que la decisión a tomar debe ser de la esfera de la educadora, no hay por qué no asumirla, no hay razón para omitirse.

La indecisión delata falta de seguridad, una cualidad indispensable a quien sea que tenga la responsabilidad del gobierno, no importa si de una clase, de una familia, de una institución, de una empresa o del Estado.

Por su parte la seguridad requiere competencia científica, claridad política e integridad ética.

No puedo estar seguro de lo que hago si no sé cómo fundamentar científicamente mi acción o si no tengo por lo menos algunas ideas de lo que hago, por qué lo hago y para qué lo hago. Si sé poco o nada sobre en favor de qué o de quién, en contra de qué o de quién hago lo que estoy haciendo o haré. Si esto no me conmueve para nada, si lo que hago hiere la dignidad de las personas con las que trabajo, si las expongo a situaciones bochornosas que puedo y debo evitar mi insensibilidad ética, mi cinismo me contraindican para encarnar la tarea del educador. Tarea que exige una forma críticamente disciplinada de actuar con la que la educadora desafía a sus educandos. Forma disciplinada que tiene que ver, por un lado, con la competencia que la maestra va revelando a sus educandos, discreta y humildemente, sin quehaceres arrogantes, y por el otro con el equilibrio con el que la educadora ejerce su autoridad –segura, lúcida, determinada–.

Nada de eso, sin embargo, puede concretarse si a la educadora le falta el gusto por la búsqueda permanente de la justicia. Nadie puede prohibirle que le guste más un alumno que otro por n razones. Es un derecho que tiene. Lo que ella no puede es omitir el derecho de los otros a favor de su preferido.

Existe otra cualidad fundamental que no puede faltarle a la educadora progresista y que exige de ella la sabiduría con que entregarse a la experiencia de vivir la tensión entre la paciencia y la impaciencia. Ni la paciencia por sí sola ni la impaciencia solitaria. La paciencia por sí sola puede llevar a la educadora a posiciones de acomodación, de espontaneismo, con lo que niega su sueño democrático. La paciencia desacompañada puede conducir a la inmovilidad, a la inacción. La impaciencia por sí sola, por otro lado, puede llevar a la maestra a un activismo ciego, a la acción por si misma, a la práctica en que no se respetan las relaciones necesarias entre la táctica y la estrategia. La paciencia aislada tiende a obstaculizar la consecución de los objetivos de la práctica haciéndola “tierna”, “blanda” e inoperante. En la impaciencia aislada amenazamos el éxito de la práctica que se pierde en la arrogancia de quien se juzga dueño de la historia. La paciencia sola se agota en el puro blablablá; la impaciencia a solas en el activismo irresponsable.

La virtud no está, pues, en ninguna de ellas sin la otra sino en vivir la permanente tensión entre ellas. Está en vivir y actuar impacientemente paciente, sin que jamás se dé la una aislada de la otra.

Junto con esa forma de ser y de actuar equilibrada, armoniosa, se impone otra cualidad que vengo llamando parsimonia verbal. La parsimonia verbal está implicada en el acto de asumir la tensión entre paciencia-impaciencia. Quien vive la impaciente paciencia difícilmente pierde, salvo casos excepcionales, el control de lo que habla, raramente extrapola los límites del discurso ponderado pero enérgico. Quien vive preponderadamente la paciencia, apenas ahora su legitima rabia, que expresa en un discurso flojo y acomodado. Quien por el contrario es sólo impaciencia tiende a la exacerbación en su discurso. El discurso del paciente siempre es bien comportado, mientras que el discurso del impaciente generalmente va más allá de lo que la realidad misma soportaría.

Ambos discursos, tanto el muy controlado como el carente de toda disciplina, contribuyen a la preservación del statu quo. El primero por estar mucho más acá de la realidad; el segundo por ir más allá del límite de lo soportable. El discurso y la práctica benevolente del que es sólo o casi todo es posible. Existe una paciencia casi inagotable en el aire. El discurso nervioso, arrogante, incontrolado, irrealista, sin límite, está empapado de inconsecuencia, de irresponsabilidad. Estos discursos no ayudan en nada a la formación de los educandos. Existen además los que son excesivamente equilibrados en su discurso pero de vez en cuando se desequilibran. De la pura paciencia pasan inesperadamente a la impaciencia incontenida, creando en los demás un clima de inseguridad con resultados indiscutiblemente pésimos.

Existe un sinnúmero de madres y padres que se comportan así. De una licencia en la que el habla y la acción son coherentes pasan, al día siguiente, a un universo de desatinos y ordenes autoritarias que dejan estupefactos a sus hijos e hijas, pero principalmente inseguros. La ondulación del comportamiento de los padres limita en los hijos el equilibrio emocional que precisan para crecer. Amar no es suficiente, precisamos saber amar.

Me parece importante, reconociendo que las reflexiones sobre las cualidades son incompletas, discutir un poco sobre la alegría de vivir, como una virtud fundamental para la práctica educativa democrática.

Es dándome por completo a la vida y no a la muerte –lo que ciertamente no significa, por un lado, negar la muerte, ni por el otro mitificar la vida– como me entrego, libremente, a la alegría de vivir. Y es mi entrega a la alegría de vivir, sin esconder la existencia de razones para la tristeza en esta vida, lo que me prepara para estimular y luchar por la alegría en la escuela.

Es viviendo –no importa si con deslices o incoherencias, pero si dispuesto a superarlos– la humildad, la amorosidad, la valentía, la tolerancia, la competencia, la capacidad de decidir, la seguridad, la ética, la justicia, la tensión entre la paciencia y la impaciencia, la parsimonia verbal, como contribuyo a crear la escuela alegre, a forjar la escuela feliz. La escuela que es aventura, que marcha, que no le tiene miedo al riesgo y que por eso mismo se niega a la inmovilidad. La escuela en la que se piensa, en la que se actúa, en la que se crea, en la que se habla, en la que se ama, se adivina la escuela que apasionadamente le dice sí a la vida. Y no la escuela que enmudece y me enmudece.

Realmente, la solución más fácil para enfrentar los obstáculos, la falta de respeto del poder público, el arbitrio de la autoridad antidemocrática es la acomodación fatalista en la que muchos de nosotros nos instalamos.

"¿Qué puedo hacer, si siempre ha sido así? Me llamen maestra o me llamen tía continúo siendo mal pagada, desconsiderada, desatendida. Pues que así sea". Ésta en realidad es la posición más cómoda, pero también es la posición de quien renuncia al conflicto sin el cual negamos la dignidad de la vida. No hay vida ni existencia humana sin pelea ni conflicto. El conflicto hace nacer nuestra conciencia. Negarlo es desconocer los mínimos pormenores de la experiencia vital y social. Huir de él es ayudar a la preservación del statu quo.

Por eso no veo otra salida que no sea la de la unidad en la diversidad de intereses no antagónicos de los educadores y de las educadoras en defensa de sus derechos. Derecho a su libertad docente, derecho a hablar, derecho a mejores condiciones de trabajo pedagógico, derecho a un tiempo libre remunerado para dedicarse a su permanente capacitación, derecho a ser coherente, derecho a criticar a las autoridades sin miedo a ser castigadas –a lo que corresponde el deber de responsabilizarse por la veracidad de sus críticas–, derecho a tener el deber de ser serios, coherentes, a no mentir para sobrevivir.

Es preciso que luchemos para que estos derechos sean más que reconocidos-respetados y encarnados. A veces es preciso que luchemos junto al sindicato y a veces contra él si su dirigencia es sectaria, de derecha o de izquierda.

Pero a veces también es preciso que luchemos como administración progresista contra las rabias endemoniadas de los retrógrados, de los tradicionalistas entre los cuales algunos se juzgan progresistas y de los neoliberales para quienes la historia terminó en ellos.

VIII

ENSEÑAR NO ES TRANSFERIR CONOCIMIENTO[1]

Las consideraciones o reflexiones hechas hasta ahora son desdoblamientos de un primer saber señalado inicialmente como necesario para la formación docente desde una perspectiva progresista. *Saber que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción.* Cuando entro en un salón de clases debo actuar como un ser abierto a indagaciones, a la curiosidad y a las preguntas de los alumnos, a sus inhibiciones; un ser crítico e indagador, inquieto ante la tarea que tengo *–la de enseñar y no la de transferir conocimientos–.*

Es preciso insistir: este saber necesario al profesor –que enseñar no es transferir conocimiento– no sólo requiere ser aprehendido por él y por los educandos en sus razones de ser: ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, sino que también requiere ser constantemente testimoniado, vivido.

Como profesor en un curso de formación docente no puedo agotar mi *práctica* discutiendo sobre la *Teoría* de la no extensión del conocimiento. No puedo sólo pronunciar bellas frases sobre las razones ontológicas, epistemológicas y políticas de la Teoría. Mi discurso sobre la Teoría debe ser el ejemplo concreto, práctico, de la teoría. Su encarnación. Al hablar de *construcción* del conocimiento, criticando su *extensión,* ya debo estar envuelto por ella, y en ella la con*strucción* debe estar envolviendo a los alumnos.

Fuera de eso, me enredo en la trama de contradicciones en la cual mi testimonio, inauténtico, pierde eficacia. Me vuelvo tan falso como quien pretende estimular el clima democrático en la escuela por medios y caminos autoritarios. Tan fingido como quien dice combatir el racismo pero, al preguntársele si conoce a Madalena, dice: “La conozco. Es negra *pero* es competente y decente”. Nunca oí a nadie decir que conoce a Celia, que es rubia, de ojos azules, *pero* es competente y decente. En el discurso que describe a Madalena, negra, cabe la conjunción adversativa *pero;* en el que hace el perfil de Celia, rubia de ojos azules, la conjunción adversativa es un contrasentido. La comprensión del papel de las conjunciones que, uniendo enunciados entre sí, impregnan la relación que establecen de cierto sentido, o de *causalidad,* hablo *porque* rechazo el silencio, o de *adversidad,* trataron de dominarlo *pero* no lo consiguieron, o de *finalidad,* Pedro luchó *para que* quedase clara su posición, o de *integración*, Pedro sabía *que* ella volvería, no es suficiente para explicar el uso de la adversativa *pero* en la relación entre la oración Madalena es negra y Madalena es competente y decente. Allí la conjunción *pero* implica un juicio falso, ideológico: por ser negra, se espera que Madalena no sea competente ni decente. Sin embargo, al reconocerse su decencia y su competencia la conjunción *pero* se volvió indispensable. En el caso de Celia, es un disparate que, siendo rubia de ojos azules, no sea competente y decente. De allí el sinsentido de la adversativa. La razón es ideológica y no gramatical.

---

[1] Tomado de: Paulo Freire. Pedagogía de la Autonomía. México, Siglo XXI, (1° edic en español, 1997) (undécima edición en español) 2006, pp. 47-87.

Pensar acertadamente –y saber que enseñar no es transferir conocimiento es en esencia pensar acertadamente– es una postura exigente, difícil, a veces penosa, que tenemos que asumir frente a los otros y con los otros, de cara al mundo y a los hechos, ante nosotros mismos. Es difícil, no porque pensar acertadamente sea una forma propia de pensar de los santos y de los ángeles a la cual nosotros aspirásemos de manera arrogante. Es difícil, entre otras cosas, por la vigilancia constante que tenemos que ejercer sobre nosotros mismos para evitar los simplismos, las facilidades, las incoherencias burdas. Es difícil porque no siempre tenemos el valor indispensable para no permitir que la rabia que podemos sentir por alguien se convierta en una rabia que genere un pensar equivocado y falso. Por más que una persona me desagrade yo no puedo menospreciarla con un discurso en el cual, creído de mí mismo, decreto su incompetencia absoluta. Discurso en que, engreídamente, la trato con desdén, desde lo alto de mi falsa superioridad. A mí no me da rabia sino pena cuando personas así rabiosas, erigidas en actitud de genio, me minimizan y menoscaban.

Es fatigoso, por ejemplo, vivir la humildad, condición *sine qua non* del pensar acertadamente, que nos hace proclamar nuestro propio equívoco, que nos hace reconocer y anunciar la superación que sufrimos.

El clima del pensar acertado no tiene nada que ver con el de las fórmulas preestablecidas, pero sería la negación de ese pensar si pretendiéramos forjarlo en la atmósfera del libertinaje o del espontaneísmo. Sin rigor metódico no existe el pensar acertado.

1. *Enseñar exige conciencia del inacabamiento*

Como profesor crítico, yo soy un “aventurero” responsable, predispuesto al cambio, a la aceptación de lo diferente. Nada de lo que experimenté en mi vivencia docente debe necesariamente repetirse. Repito, sin embargo, como inevitable, la *inmunidad* de mí mismo, radical, delante de los otros y del mundo. Mi *inmunidad* ante los otros y ante el mundo mismo es la manera radical en que me experimento como ser cultural, histórico, inacabado y consciente del inacabamiento.

Así llegamos al punto del que quizá deberíamos haber partido. El del inacabamiento del ser humano. En verdad, el inacabamiento del ser o su inconclusión es propio de la experiencia vital. Donde hay vida, hay inacabamiento. Pero sólo entre hombres y mujeres el inacabamiento se tornó consciente. La invención de la existencia a partir de los materiales que la vida ofrecía llevó a hombres y mujeres a promover el *soporte* en que los otros animales continúan, en *mundo*. Su mundo, mundo de hombres y mujeres. La experiencia humana en el *mundo* varía de calidad con relación a la vida animal en et *soporte*. El *soporte* es el espacio, restringido o extenso, al que el animal se prende “afectivamente” para resistir; es el espacio necesario para su crecimiento y e que delimita su territorio. Es el espacio en el que, entrenado, adiestrado, "aprende" a sobrevivir, a cazar, a atacar, a defenderse en un tiempo dependencia de los adultos inmensamente menor del que el ser humano necesita para las mismas cosas. Cuanto más cultural es el ser, mayor su infancia, su dependencia de cuidados especiales. Al “movimiento” de los otros animales en el *soporte* le falta el lenguaje conceptual, la inteligibilidad del propio *soporte* de donde resultaría inevitablemente la comunicabilidad de lo entendido, el asombro delante de la vida misma, de lo que contiene de misterio, En el *soporte*, los comportamientos de los individuos son

mucho más explicables por la especie a la que pertenecen que por ellos mismos. Les falta libertad de opción. Por eso no se habla de ética entre los elefantes.

La vida en el *soporte* no implica el lenguaje ni la postura erecta que permitió la liberación de las manos.[2] Manos que, en gran medida, nos hicieron. Cuanto mayor se fue volviendo la solidaridad entre manos y mente tanto más el *soporte* se fue convirtiendo en mundo y la *vida* en *existencia*. El *soporte* se fue haciendo mundo y la *vida*, *existencia*, al paso en que el cuerpo humano se hizo cuerpo consciente, captador, aprendedor, transformador, creador de belleza y no “espacio" vacío para ser llenado con contenidos.

La invención de la *existencia* implica, hay que repetirlo, necesariamente el lenguaje, la cultura, la comunicación en niveles más profundos y complejos que lo que ocurría y en el dominio de la *vida*, la “espiritualización" del mundo, la posibilidad de embellecer o de afear el mundo y todo eso definiría a mujeres y hombres como seres éticos. Capaces de intervenir el mundo, de comparar, de juzgar, de decidir, de romper, de escoger, capaces de grandes acciones, de testimonios dignificantes, pero capaces también de impensables ejemplos de bajeza e indignidad. Sólo los seres que se volvieron éticos pueden romper con la ética. No se sabe de leones que hayan asesinado cobardemente leones del mismo o de otro grupo familiar, y después hayan visitado a sus “familiares” para llevarles su solidaridad. No se sabe de tigres africanos que hayan lanzado bombas altamente destructoras en “ciudades” de tigres asiáticos.

A partir del momento en que los seres humanos, al intervenir en el *soporte*, fueron creando el *mundo*, inventaron el lenguaje con que pasaron a darle nombre a las cosas que hacían con su acción sobre el mundo, en Ia medida en que se fueron preparando para entender el mundo y crearon en consecuencia la necesaria comunicabilidad de lo entendido, ya no fue posible *existir* salvo estando disponible a la tensión radical y profunda entre el bien y el mal, entre la dignidad y la indignidad, entre la decencia y el impudor, entre la belleza y la fealdad del mundo. Es decir, ya no fue posible *existir* sin *asumir* el derecho o el deber de optar, de decidir, de luchar, de hacer política. Y todo eso nos lleva de nuevo a lo imperioso de la práctica *formadora*, de naturaleza eminentemente ética. Y todo eso nos lleva de nuevo al radicalismo de la *esperanza*. Sé que las cosas pueden incluso empeorar, pero también sé que es posible intervenir para mejorarlas.

Me gusta ser hombre, ser persona, porque no está dado como cierto, inequívoco, irrevocable que soy o seré decente, que manifestaré siempre gestos puros, que soy y que seré justo, que respetaré a los otros, que no mentiré escondiendo su valor porque la envidia de su presencia en el mundo me molesta y me llena de rabia. Me gusta ser hombre, ser persona, porque sé que mi paso por el mundo no es algo predeterminado, preestablecido. Que mi “destino” no es un dato sino algo que necesita ser hecho y de cuya responsabilidad no puedo escapar. Me gusta ser persona porque la Historia en que me hago con los otros y de cuya hechura participo es un tiempo de posibilidades y no de determinismo. Eso explica que insista tanto en la *problematización* del futuro y que rechace su inexorabilidad.

---

[2] Véase David Crystai, *The Cambridge encyclopedia of language.* Cambridge, Cambridge University Press, 1987.

2. *Enseñar exige el reconocimiento de ser condicionado*

Me gusta ser persona porque, inacabado, sé que soy un ser condicionado pero, consciente del inacabamiento, sé que puedo superarlo. Ésta es la diferencia profunda entre el ser condicionado y el ser determinado. La diferencia entre el inacabado que no se sabe como tal y el inacabado que histórica y socialmente logró la posibilidad de saberse inacabado. Me gusta ser persona porque, como tal, percibo a fin de cuentas que la construcción de mi presencia en el mundo, que no se consigue en el aislamiento, inmune a la influencia de las fuerzas sociales, que no se comprende fuera de la tensión entre lo que heredo genéticamente y lo que heredo social, cultural e históricamente, tiene mucho que ver conmigo mismo. Sería irónico si la conciencia de mi presencia en el mundo no implicara en sí misma el reconocimiento de la imposibilidad de mi ausencia en la construcción de mi propia presencia. No puedo percibirme como una presencia en el mundo y al mismo tiempo explicarla como resultado de operaciones absolutamente ajenas a mí. En este caso, lo que hago es renunciar a la responsabilidad ética, histórica, política y social a que nos compromete la promoción del *soporte* de *mundo.* Renuncio a participar en el cumplimiento de la vocación ontológica de intervenir en el mundo. El hecho de percibirme en el mundo, con el mundo y con los otros, me pone en una posición ante el mundo que no es la de quien nada tiene que ver con él. Al fin y al cabo, mi presencia en el mundo no es la de quien se adapta a él, sino la de quien se inserta en él. Es la posición de quien lucha para no ser tan sólo un *objeto,* sino también un sujeto de la Historia.

Me gusta ser persona porque, aun sabiendo que las condiciones materiales, económicas, sociales y políticas, culturales e ideológicas en que nos encontramos generan casi siempre barreras de difícil superación para la realización de nuestra tarea histórica de cambiar el mundo, también sé que los obstáculos no se eternizan.

En los años sesenta, ya preocupado por esos obstáculos, apelé a la c*onscientización* no como una panacea, sino como un esfuerzo de conocimiento crítico de los obstáculos, valga la expresión, de sus razones de ser. Contra toda la fuerza del discurso fatalista neoliberal, pragmático y reaccionario, insisto hoy, sin desvíos idealistas, en la necesidad de la conscientización. Insisto en su actualización. En verdad, como instrumento para la profundización de la *prise de consciense* del mundo, de los hechos, de los acontecimientos, la conscientización es una exigencia humana, es uno de los caminos para la puesta en práctica de la curiosidad epistemológica. En lugar de ex*traña*, la conscientización es *natural* al ser que, inacabado, se sabe inacabado. Por eso la cuestión sustantiva no está en el inacabamiento puro ni en la inconclusión pura. La inconclusión, repito, forma parte de la naturaleza del fenómeno vital. Inconclusos somos nosotros, mujeres y hombres pero también inconclusas son *jaboticabeiras* que, durante la cosecha, llenan mi jardín de aves canoras, inconclusas son esas aves como inconcluso es Eico, mi pastor alemán, que me "saluda" feliz al empezar la mañana.

Entre nosotros, mujeres y hombres, a la inconclusión se le conoce como tal. Es más, la inconclusión que se reconoce a sí misma implica necesariamente la inserción del sujeto inacabado en un permanente proceso social de búsqueda. Histórico-socio-culturales, mujeres y hombres nos volvemos seres en quienes la curiosidad, desbordando los límites que le son peculiares en el dominio vital, se torna fundadora de la producción del

conocimiento. Es más, la curiosidad ya es conocimiento. Como el lenguaje que anima la curiosidad y con ella se anima, también es conocimiento y no sólo su expresión.

Una madrugada, hace algunos meses, estábamos Nita y yo, cansados, en la sala de embarque de un aeropuerto del norte del país, esperando la partida para São Paulo en uno de esos vuelos madrugadores que la sabiduría popular llama "vuelo tecolote". Cansados y realmente arrepentidos de no haber cambiado el esquema de vuelvo. Una criatura de tierna edad, saltarina y alegre, nos puso, finalmente, de buen humor a pesar de la hora, tan inconveniente para nosotros.

Llega un avión. Curiosa, la criatura inclina la cabeza para buscar el sonido de los motores. Se vuelve hacia su madre y dice: "El avión *todavía* llegó". Sin comentar, la madre afirma: "El avión ya llegó." Silencio. La criatura corre hasta el extremo de la sala y retorna. "El avión ya llegó", dice. El discurso de la criatura, que llevaba implícita su posición curiosa ante lo que ocurría, afirmaba primero el *conocimiento* de la acción de llegar del avión, segundo el conocimiento de la temporalización de la acción en el adverbio ya. El discurso de la criatura indicaba el conocimiento desde el punto de vista del hecho concreto: *el avión llegó* y ese conocimiento desde el punto de vista infantil es el que, entre otras cosas condujo al dominio de la circunstancia adverbial de tiempo, con el *ya.*

Volvamos un poco a nuestra reflexión anterior. Presente entre nosotros, mujeres y hombres, la conciencia del inacabamiento nos hizo seres responsables, por eso la eticidad de nuestra presencia en el mundo. Eticidad que, no cabe duda, podemos traicionar. El mundo de la cultura que se prolonga en el mundo de la historia es un mundo de libertad, de opción, de decisión, mundo de posibilidades donde la decencia puede ser negada, la libertad ofendida y rechazada. Por eso mismo la capacitación de mujeres y hombres en el ámbito de saberes instrumentales nunca puede prescindir de su formación ética. El radicalismo de esta exigencia es tal que ni siquiera deberíamos tener que insistir en la formación ética del ser al hablar de su preparación técnica y científica. Es fundamental que insistamos en ella precisamente porque, inacabados pero conscientes del inacabamiento, seres de opción, de decisión, éticos, podemos negar o traicionar la propia ética. El educador que, al enseñar geografía, "castra" la curiosidad del educando en nombre de la eficacia de la memorización mecánica de la enseñanza de los contenidos, limita la libertad del educando, su capacidad de aventurarse. No forma, domestica. Tal como quien asume la ideología fatalista incrustada en el discurso neoliberal, de vez en cuando criticada en este texto, y aplicada preponderantemente a las situaciones en que el paciente son las clases populares. "No hay nada que hacer, el desempleo es una fatalidad de fin del siglo".

El "pasear" goloso de los billones de dólares que, en el mercado financiero, "vuelan" de un lugar a otro con la rapidez de los fax, en su búsqueda insaciable de más lucro, no es tratado como *fatalidad.* No son las clases populares los objetos inmediatos de su maldad. Por eso se habla de la necesidad de disciplinar el "pasear" de los dólares.

En el caso de nuestra reforma agraria, la disciplina que se necesita, según los dueños del mundo, es la que apacigüe, a cualquier costo, a los turbulentos y revoltosos "sin-tierra". La reforma agraria tampoco se convierte en una fatalidad. Su necesidad es una invención absurda de falsos brasileños, proclaman los codiciosos señores de las tierras.

Continuemos pensando un poco sobre la inconclusión del ser que se sabe inconcluso, no la inconclusión pura, en sí, del ser que, *en el soporte,* no se volvió capaz de reconocerse interminado. La conciencia del mundo y la conciencia de sí como ser inacabado inscriben

necesariamente al ser consciente de su inconclusión en un permanente movimiento de búsqueda. En realidad, sería una contradicción si, inacabado y consciente del inacabamiento, el ser humano no se insertara en tal movimiento. Es en este sentido como, para mujeres y hombres, estar en el mundo significa necesariamente estar con el mundo y con los otros. Estar en el mundo sin hacer historia, sin ser hecho por ella, sin hacer cultura, sin "tratar" su propia presencia en el mundo, sin soñar, sin cantar, sin hacer música, sin pintar, sin cuidar de la tierra, de las aguas, sin usar las manos, sin esculpir, sin filosofar, sin puntos de vista sobre el mundo, sin hacer ciencia, o teología, sin asombro ante el misterio, sin aprender, sin enseñar, sin ideas de formación, sin politizar no es posible.

Es en la inconclusión del ser, que se sabe como tal, donde se funda la educación como un proceso permanente. Mujeres y hombres se hicieron educables en la medida en que se reconocieron inacabados. No fue la educación la que los hizo educables, sino que fue la conciencia de su inconclusión la que generó su educabilidad. También es en la inconclusión, de la cual nos hacemos conscientes y que nos introduce en el movimiento permanente de búsqueda, donde se cimenta la esperanza. "No estoy esperanzado", dije cierta vez, por pura testarudez, pero por exigencia ontológica.[3]

Éste es un saber fundador de nuestra práctica educativa, de la formación docente, y de nuestra inconclusión asumida. Lo ideal es que, en la experiencia educativa educandos, educadoras y educadores, juntos, "convivan" con este y con otros saberes de los que hablaré de tal manera que se vayan volviendo *sabiduría.* Algo que no nos es extraño a educadoras y educadores. Cuando salgo de casa para trabajar con los alumnos, no tengo ninguna duda de que, inacabados y conscientes del inacabamiento, abiertos a la búsqueda, curiosos, "programados pero, para aprender",[4] ejercitaremos tanto más y mejor nuestra capacidad de aprender y de enseñar cuanto más nos hagamos sujetos y no puros objetos del proceso.

3. *Enseñar exige respeto a la autonomía del ser del educando*

Otro saber necesario a la práctica educativa, y que se apoya en la misma raíz que acabo de discutir –la de la inconclusión del ser que se sabe inconcluso–, *es el que se refiere al respeto debido a la autonomía del ser del educando.* Del educando niño, joven o adulto. Como educador, debo estar constantemente alerta con relación a este respeto, que implica igualmente el que debo tener por mí mismo. No está de más repetir una afirmación hecha varias veces a lo largo de este texto –el inacabamiento– de que nos hicimos conscientes nos hizo seres éticos. El respeto a la autonomía y a la dignidad de cada uno es un imperativo ético y no un favor que podemos o no concedernos unos a los otros. Precisamente por éticos es por lo que podemos desacatar el rigor de la ética y llegar a su negación, por eso es imprescindible dejar claro que la posibilidad del desvío ético no puede recibir otra designación que la de *transgresión.* El profesor que menosprecia la curiosidad del educando, su gusto estético, su inquietud, su lenguaje, más precisamente su sintaxis y su prosodia; el profesor que trata con ironía al alumno, que lo minimiza, que lo manda "ponerse en su lugar" al más leve indicio de su rebeldía legítima, así como el profesor que

---

[3] Véase Paulo Freire, *"Pedagogía de la esperanza", op. cit.* Véase Paulo Freire, *À sombra desta mangueira, op. cit*

[4] François Jacob, *op. cit.*

elude el cumplimiento de su deber de poner límites a la libertad del alumno, que esquiva el deber de enseñar, de estar respetuosamente presente en la experiencia formadora del educando, transgrede los principios fundamentalmente éticos de nuestra existencia. Es en este sentido como el profesor autoritario, que por eso mismo ahoga la libertad del educando, al menospreciar su derecho de ser curioso e inquieto, tanto como el profesor permisivo rompe con el radicalismo del ser humano –el de su inconclusión– asumida donde se arraiga la eticidad. Es también en este sentido como la capacidad del diálogo verdadera, en la cual los sujetos dialógicos aprenden y crecen en Ia diferencia, sobre todo en su respeto, es la forma de estar siendo coherentemente exigida por seres que, inacabados, asumiéndose como tales, se tornan radicalmente éticos. Es preciso dejar claro que la transgresión de la eticidad nunca puede ser vista o entendida como virtud, sino como ruptura de la decencia. Lo que quiero decir es lo siguiente: que alguien se vuelva machista, racista, clasista, lo que sea, pero que se asuma como transgresor de la naturaleza humana. Que no se venga con justificaciones genéticas, sociológicas o históricas o filosóficas para explicar la superioridad de la blanquitud sobre la negritud, de los hombres sobre las mujeres, de los patrones sobre los empleados. Cualquier discriminación es inmoral y luchar contra ella es un deber por más que se reconozca la fuerza de los condicionamientos que hay que enfrentar. Lo bello de ser persona se encuentra, entre otras cosas, en esa posibilidad y en ese deber de pelear. Saber que debo respeto a la autonomía y a la identidad del educando exige de mí una práctica totalmente coherente con ese saber.

4. *Enseñar exige buen juicio*

La vigilancia de mi buen juicio tiene una importancia enorme en la evaluación que, a cada instante, debo hacer de mi práctica. Antes, por ejemplo, de cualquier reflexión más detenida y rigurosa, es mi buen juicio el que me indica ser tan negativo, desde el punto de vista de mi tarea docente, el formalismo insensible que me hace rechazar el trabajo de un alumno porque está fuera de plazo, a pesar de las explicaciones convincentes del alumno, como el menosprecio pleno por los principios reguladores de la entrega de los trabajos. Es mi buen juicio el que me advierte que ejercer mi autoridad de profesor en la clase, tomando decisiones, orientando actividades, estableciendo tareas, logrando la producción individual y colectiva del grupo no es señal de autoritarismo de mi parte. Es mi autoridad cumpliendo con su deber. Todavía no resolvemos bien entre nosotros la tensión que la contradicción autoridad-libertad nos crea y confundimos casi siempre autoridad con autoritarismo, libertinaje con libertad.

No necesito de un profesor de ética para decirme que no puedo, como orientador de tesis de maestría o de doctorado, sorprender al que se está posgraduando con críticas duras a su trabajo porque uno de los examinadores fue severo en su argumentación. Si esto ocurre y yo coincido con las críticas hechas por el profesor no hay otro camino que el de solidarizarme públicamente con el que se está orientando, dividiendo con él la responsabilidad del equívoco o del error criticado.[5] No necesito un profesor de ética para decirme esto.

Mi buen juicio me lo dice.

---

[5] Véase Paulo Freire, *Cartas a Cristina, op. cit.*

Saber que debo respeto a la autonomía, a la dignidad y a la identidad del educando y, en la práctica, buscar la coherencia con este saber, me lleva inapelablemente a la creación de algunas virtudes o cualidades sin las cuales ese saber se vuelve falso, palabrería vacía e inoperante.[6] No sirve para nada, a no ser para irritar al educando y desmoralizar el discurso hipócrita del educador, hablar de democracia y libertad pero imponiendo al educando la voluntad arrogante del maestro.

El ejercicio del buen juicio, del cual sólo obtendremos ventajas, se hace en el "cuerpo" de la curiosidad. En este sentido, cuanto más ponemos en práctica de manera metódica nuestra capacidad de indagar, de comparar, de dudar, de verificar, tanto más eficazmente curiosos nos podemos volver y más crítico se puede hacer nuestro buen juicio. El ejercicio o la educación del buen juicio va superando lo que en él existe de instintivo en la evaluación que hacemos de los hechos y de los acontecimientos en que nos vemos envueltos. Si el buen juicio no basta para orientar o fundamentar mis tácticas de lucha en alguna evaluación moral que hago, tiene sin .embargo, indiscutiblemente, un importante papel en mi toma de posición, de la cual la ética no puede estar ausente, frente a lo que debo hacer.

Mi buen juicio me dice, por ejemplo, que es inmoral afirmar que el hambre y la miseria a que están expuestos millones de brasileñas y brasileños son una fatalidad frente a la cual sólo hay una cosa que para hacer: esperar pacientemente a que cambie la realidad. Mi buen juicio me dice que eso es inmoral y exige de mi rigor científico la afirmación de que es posible cambiar con *disciplina* la voracidad de la minoría insaciable:

Mi buen juicio me advierte que hay algo que debe ser comprendido en el comportamiento de Pedrito, silencioso, asustado, distante, temeroso, que se esconde de sí mismo. EI buen juicio me indica que el problema no está en los otros niños, en su inquietud, en su alboroto, en su vitalidad. Mi buen juicio no me indica cuál es el problema, pero hace evidente que hay algo que necesita ser sabido. Ésta es la tarea de la ciencia que, sin el buen juicio del científico, puede desviarse y perderse. No tengo duda del fracaso del científico a quien le falte la capacidad de adivinar el sentido de la desconfianza, la apertura a la duda, Ia inquietud de quien no está demasiado seguro de las certezas. Siento lástima, y a veces miedo, del científico demasiado seguro de la seguridad, señor de la verdad y que ni siquiera sospecha de la historicidad del propio saber.

Es mi buen juicio, en primer lugar, el que me hace sospechar, como mínimo que no es posible que la escuela, sí está de verdad involucrada en la formación de educandos educadores, se aleje de las condiciones sociales, culturales, económicas de sus alumnos, de sus familias, de sus vecinos.

No es posible respetar a los educandos, su dignidad, su ser en formación, su identidad en construcción, si no se toman en cuenta las condiciones en que ellos vienen existiendo, si no se reconoce la importancia de los "conocimientos hechos de experiencia" con que llegan a la escuela. El respeto debido a dignidad del educando no me permite subestimar, o lo que es peor, burlarme del saber que él trae consigo a la escuela.

Cuanto más riguroso me vuelvo en mi práctica de conocer, tanto más respeto debo guardar, por crítico, con relación al saber ingenuo que debe ser superado por el saber producido a través del ejercicio de la curiosidad epistemológica.

---

[6] Véase Paulo Freire, *Cartas a quien pretende enseñar*, México, Siglo XXI, 1994.

Al pensar sobre el deber que tengo, como profesor, de respetar la dignidad del educando, su autonomía, su identidad en proceso, debo también pensar, como ya señalé, en cómo lograr una práctica educativa en la que ese respeto, que sé que debo tener para con el educando, se realice en lugar de ser negado. Esto exige de mí una reflexión crítica permanente sobre mi práctica, a través de la cual yo voy evaluando mi actuar con los educandos. Lo ideal es que, tarde temprano, se invente una forma para que los educandos puedan participar de la evaluación. Es que el trabajo es eI trabajo del profesor con los alumnos y no del profesor consigo mismo.

Esta evaluación crítica de la práctica va revelando la necesidad de una serie de virtudes o cualidades sin las cuales ni ella ni el respeto al educando son posibles.

Estas cualidades o virtudes absolutamente indispensables a la puesta en práctica de este otro saber fundamental para la experiencia educativa –saber que debo respeto a la autonomía, a la dignidad y a la identidad del educando– no son premios que recibimos por buen comportamiento. Las cualidades o virtudes son construidas por nosotros al imponernos el esfuerzo de disminuir la distancia que existe entre lo que decimos y lo que hacemos. Este esfuerzo, el de disminuir la distancia que hay entre el discurso y la práctica, es ya una de esas virtudes indispensables –la de la coherencia–. ¿Cómo puedo yo, en verdad, continuar hablando del respeto a la dignidad del educando si lo trato con ironía, si lo discrimino, si lo inhibo con mi arrogancia. ¿Cómo puedo continuar hablando de mi respeto al educando si el testimonio que le doy es el de la irresponsabilidad, el de quien no cumple con su deber, el de quien no se prepara u organiza para su práctica, el de quien no lucha por sus derechos ni protesta contra las injusticias?[7] La práctica docente, específicamente humana, es profundamente formadora y por eso, ética. Si no se puede esperar que sus agentes sean santos o ángeles, se puede y se debe exigir de ellos seriedad y rectitud.

La responsabilidad del profesor que a veces no percibimos siempre es grande. La propia naturaleza de su práctica eminentemente formadora subraya la manera en que se realiza. Su presencia en el salón es de tal manera ejemplar que ningún profesor o profesora escapa al juicio que los alumnos hacen de él o de ella. y tal vez el peor de los juicios es el que se expresa en la "falta" de juicio. El peor juicio es el que considera al profesor una *ausencia* en el salón.

El profesor autoritario, el profesor permisivo, el profesor competente, serio, el profesor incompetente, irresponsable, el profesor amoroso con la vida y de la gente, el profesor mal querido, siempre con rabia hacia las personas y el mundo, frío, burocrático, racionalista, ninguno de ellos pasa por los alumnos sin dejar su huella. De allí la importancia del ejemplo que ofrezca el profesor de su lucidez y de su compromiso en la pelea por la defensa de sus derechos, así como por la exigencia de las condiciones necesarias para el ejercicio de sus deberes. El profesor tiene el deber de dar sus clases, de realizar su tarea docente. Para eso, requiere condiciones favorables, higiénicas, espaciales, estéticas, sin las cuales se mueve con menos eficacia en el espacio pedagógico. A veces las condiciones son tan malas que ni se mueve. La falta de respeto a este espacio es una ofensa a los educandos, a los educadores y a la práctica pedagógica.

---

[7] Insisto en la lectura de *Cartas a quien pretende enseñar, op. cit.*

5. ***Enseñar exige humildad, tolerancia y lucha en defensa de los derechos de los educadores***

Si hay algo que los brasileños necesitan saber, desde la más tierna edad, es que la lucha en favor del respeto a los educadores y a la educación significa que la pelea por salarios menos inmorales es un deber irrecusable y no sólo un derecho. La lucha de los profesores en defensa de sus derechos y de su dignidad debe ser entendida como un momento importante de su práctica docente, en cuanto práctica ética. No es algo externo a la actividad docente, sino algo intrínseco a ella. El combate en favor de la dignidad de la práctica docente es tan parte de ella misma como el respeto que el profesor debe tener a la identidad del educando, a su persona, a su derecho de ser. Uno de los peores males que el poder público nos ha venido haciendo en Brasil, históricamente, desde que la sociedad brasileña se creó, es el de hacer que muchos de nosotros, existencialmente cansados a fuerza de tanta desatención hacia la educación pública, corramos el riesgo de caer en la indiferencia fatalistamente cínica que lleva a cruzar los brazos. “No hay nada que hacer” es el discurso acomodaticio que no podemos aceptar.

Mi respeto de profesor a la persona del educando, a su curiosidad, a su timidez, que no debo agravar con procedimientos inhibitorios, exige de mí el cultivo de la humildad y la tolerancia. ¿Cómo puedo respetar la curiosidad del educando si, carente de humildad y de la real comprensión del papel de la ignorancia en la búsqueda del saber, temo revelar mi desconocimiento? ¿Cómo ser educador, sobre todo desde una perspectiva progresista, sin aprender, con mayor o menor esfuerzo, a convivir con los diferentes? ¿Cómo ser educador si no desarrollo en mí la necesaria actitud amorosa hacia a los educandos con quienes me comprometo y al propio proceso formador del que soy parte? No me puede enfadar lo que hago so pena de no hacerlo bien. El olvido a que está relegada la práctica pedagógica, que siento como una falta de respeto a mi persona, no es motivo para no amarla o para no amar a los educandos. No tengo por qué ejercerla mal. Mi respuesta a la ofensa a la educación es la lucha política consciente, crítica y organizada contra los ofensores. Acepto incluso abandonarla, cansado, a la espera de mejores días. Lo que no es posible es permanecer en ella y envilecerla con el desdén por mí mismo y por los educandos.

Una de las formas de lucha contra la falta de respeto de los poderes públicos hacia la educación es, por un lado, nuestro rechazo a transformar nuestra actividad docente en una pura “chamba”, y, por el otro, nuestra negativa a entenderla y a ejercerla como práctica afectiva de “tíos y tías”.[*]

Ellos y ellas deben verse a sí mismos como profesionistas idóneos, pues es en la competencia que se organiza políticamente donde tal vez radica la mayor fuerza de los educadores. Es en este sentido como los órganos de clase deberían dar prioridad al empeño de formación permanente de los cuadros del magisterio como tarea altamente política y repensar la eficacia de las huelgas. La cuestión que se plantea, obviamente, no es parar la lucha sino, reconociendo que la lucha es una categoría histórica, reinventar la forma también histórica de luchar.

---

[*] Forma usual en Brasil de llamar a los maestros y a las maestras. [E].

6. *Enseñar exige la aprehensión de la realidad*

Otro saber fundamental para la práctica educativa es el que se refiere a su naturaleza. Como profesor necesito moverme con claridad en mi práctica. Necesito conocer las diferentes dimensiones que caracterizan la esencia de la práctica, lo que me puede hacer más seguro de mi propio desempeño.

El mejor punto de partida para estas reflexiones es la inconclusión de la que el ser humano se ha hecho consciente. Como vimos, allí radica nuestra educabilidad lo mismo que nuestra inserción en un movimiento permanente de búsqueda en el cual, curiosos e inquisitivos, no sólo nos damos cuenta de las cosas sino que también podemos tener un conocimiento cabal de ellas. La capacidad de aprender, no sólo para adaptamos sino sobre todo para transformar la realidad, para intervenir en ella y recrearla, habla de nuestra educabilidad en un nivel distinto del nivel del adiestramiento de los otros animales o del cultivo de las plantas.

Nuestra capacidad de aprender, de donde viene la de enseñar, sugiere, o, más que eso, implica nuestra habilidad de *aprehender* la sustantividad del objeto aprendido. La memorización mecánica del perfil del objeto no es un verdadero aprendizaje del objeto o del contenido. En este caso, el aprendiz funciona mucho más como *paciente* de la transferencia del objeto o del contenido que como sujeto crítico, epistemológicamente curioso, que construye el conocimiento del objeto o participa de su construcción. Es precisamente gracias a esta habilidad de *aprehender* la sustantividad del objeto como nos es posible reconstruir un mal aprendizaje, en el cual el aprendiz fue un simple paciente de la transferencia del conocimiento hecha por el educador.

Mujeres y hombres, somos los únicos seres que, social e históricamente, llegamos a ser capaces de *aprehender*. Por eso, somos los únicos para quienes *aprender* es una aventura creadora, algo, por eso mismo, mucho más rico que simplemente repetir la *lección dada*. Para nosotros aprender es *construir,* reconstruir, *comprobar para cambiar,* lo que no se hace sin apertura al riesgo y a la aventura del espíritu.

A esta altura, creo poder afirmar que toda práctica educativa demanda la existencia de sujetos, uno que, al enseñar, aprende, otro que, al aprender, enseña, de allí su cuño gnoseológico; la existencia de objetos, contenidos para ser enseñados y aprendidos, incluye el uso de métodos, de técnicas, de materiales; implica, a causa de su carácter *directivo,* objetivo, sueños, utopías, ideales. De allí su *politicidad,* cualidad que tiene la práctica educativa de ser política, de no poder ser neutral.

La educación, específicamente humana, es gnoseológica, es directiva, por eso es política, es artística y moral, se sirve de medios, de técnicas, lleva consigo frustraciones, miedos, deseos. Exige de mí, como profesor, una competencia general, un saber de su naturaleza y saberes especiales, ligados a mi actividad docente.

Si mi opción es progresista y he sido y soy coherente con ella, no puedo, como profesor, permitirme la ingenuidad de pensarme igual al educando, de desconocer la especificidad de la tarea del profesor, ni puedo tampoco, por otro lado, negar que mi papel fundamental es contribuir positivamente para que el educando vaya siendo el artífice de su formación con la ayuda necesaria del educador. Si trabajo con niños, debo estar atento a la difícil travesía o senda de la *heteronomía* a la *autonomía,* atento a la responsabilidad de mi presencia que tanto puede ser auxiliadora como convertirse en perturbadora de la búsqueda

inquieta de los educandos; si trabajo con jóvenes o con adultos, debo estar no menos atento con respecto a lo que mi trabajo pueda significar como estímulo o no a la ruptura necesaria con algo mal fundado que está a la espera de superación. Antes que nada, mi posición debe ser de respeto a la persona que quiera cambiar o que se niegue a cambiar. No puedo negarle ni esconderle mi posición pero no puedo desconocer su derecho de rechazarla. En nombre del respeto que debo a los alumnos no tengo por qué callarme, por qué ocultar mi opción política y asumir una neutralidad que no existe. Ésta, la supresión del profesor en nombre del respeto al alumno, tal vez sea la mejor manera de no respetarlo. Mi papel, por el contrario, es el de quien declara el derecho de comparar, de escoger, de romper, de decidir y estimular la asunción de ese derecho por parte de los educandos.

Recientemente, en un encuentro público, un joven recién ingresado a la universidad me dijo cortésmente:

"No entiendo cómo defiende usted a los sin-tierra, que en el fondo son unos alborotadores creadores de problemas".

"Puede haber alborotadores entre los sin-tierra, –respondí– pero su lucha es legítima y ética". "Creadora de problemas" es la resistencia reaccionaria de los que se oponen a sangre y fuego a la reforma agraria. La inmoralidad y el desorden están en el mantenimiento de un "orden" injusto.

La conversación, aparentemente, terminó allí. El joven apretó mi mano en silencio. No sé cómo habrá "tratado" después la cuestión, pero fue importante que hubiera dicho lo que pensaba y que hubiera oído de mí lo que me parece justo que debía decir.

Es así como voy intentando ser profesor, asumiendo mis convicciones, disponible al saber, sensible a la belleza de la práctica educativa, instigado por sus desafíos que no le permiten burocratizarse, asumiendo mis limitaciones, acompañadas siempre del esfuerzo por superarlas, limitaciones que no trato de esconder en nombre del propio respeto que tengo por los educandos y por mí.

7. *Enseñar exige alegría y esperanza*

Mi involucramiento con la práctica educativa, sabidamente política, moral, gnoseológica, nunca dejó de realizarse con alegría, lo que no quiere decir que haya podido fomentarla siempre en los educandos. Pero, en cuanto clima o atmósfera del espacio pedagógico, nunca dejé de estar preocupado por ella.

Hay una relación entre la alegría necesaria para la actividad educativa y la esperanza. La esperanza de que profesor y alumnos podemos juntos aprender, enseñar, inquietarnos, producir y juntos igualmente resistir a los obstáculos que se oponen a nuestra alegría. En verdad, desde el punto de vista de la naturaleza humana, la esperanza no es algo que se yuxtaponga a ella. La esperanza forma parte de la naturaleza humana. Sería una contradicción si, primero, inacabado y consciente del inacabamiento, el ser humano no se sumara o estuviera predispuesto a participar en un movimiento de búsqueda constante y, segundo, que se buscara sin esperanza. La desesperanza es la negación de la esperanza. La esperanza es una especie de ímpetu natural posible y necesario, la desesperanza es el aborto de este ímpetu. La esperanza es un condimento indispensable de la experiencia histórica. Sin ella no habría Historia, sino puro determinismo. Sólo hay Historia donde hay tiempo problematizado y no pre-dado. La inexorabilidad del futuro es la negación de la Historia.

Es necesario que quede claro que la desesperanza no es una manera natural de estar siendo del ser humano, sino la distorsión de la esperanza. Yo no soy primero un ser de la desesperanza para ser convertido o no por la esperanza. Yo soy, por el contrario, un ser *de la esperanza* que, por "X" razones, se volvió desesperanzado. De allí que una de nuestras peleas como seres humanos deba dirigirse a disminuir las razones objetivas de la desesperanza que nos inmoviliza.

Por todo eso me parece una enorme contradicción que una persona progresista, que no le teme a la novedad, que se siente mal con las injusticias, que se ofende con las discriminaciones, que se bate por la decencia, que lucha contra la impunidad, que rechaza el fatalismo cínico e inmovilizante, no esté críticamente esperanzada.

La desproblematización del futuro por una comprensión mecanicista de la Historia, de derecha o de izquierda, lleva necesariamente a la muerte o a la negación autoritaria del sueño, de la utopía, de la esperanza. Es que, en el entendimiento mecanicista y por lo tanto determinista de la Historia, el futuro ya es conocido. La lucha por un futuro así a priori conocido prescinde de la esperanza.

La desproblematización del futuro, no importa en nombre de qué, es una ruptura violenta con la naturaleza humana social e históricamente en proceso de constitución.

Recientemente, en Olinda, en una mañana como sólo los trópicos conocen, entre lluviosa y llena de sol, tuve una conversación, que llamaría ejemplar, con un joven educador popular que a cada instante, a cada palabra, a cada reflexión, reflejaba la coherencia con que vive su opción democrática y popular. Caminábamos, Danilson Pinto y yo, con el alma abierta al mundo, curiosos, receptivos, por las sendas de una favela donde temprano se aprende que sólo a costa de mucha testarudez se consigue tejer la vida con su casi ausencia –negación–, con carencia, con amenazas, con desesperación, con ofensa y dolor. Mientras andábamos por las calles de ese mundo maltratado y ofendido yo me iba acordando de experiencias de mi juventud en otras favelas de Olinda o de Recife, de mis diálogos con favelados y faveladas de alma desgarrada. Tropezando en el dolor humano, nos preguntábamos acerca de un sinnúmero de problemas. ¿Qué hacer, en cuanto educadores, trabajando en un contexto como ése? ¿Hay realmente algo qué hacer? ¿Cómo hacer lo que hay que hacer? ¿Qué necesitamos *saber* nosotros, los llamados educadores, para hacer viables incluso nuestros primeros encuentros con mujeres, hombres y niños cuya humanidad es negada y traicionada, cuya existencia es aplastada? Nos detuvimos en medio de un camino estrecho que permitía la travesía de la favela por una parte menos maltratada del barrio popular. Abajo, veíamos un brazo de río contaminado, sin vida, cuya lama, y no agua, empapa los mocambos* que están casi sumergidos en ella. "Más allá de los mocambos –me dijo Danilson– hay algo peor: un gran terreno donde se deposita la basura pública. Los habitantes de toda esa área «hurgan» en la basura algo que comer, algo que vestir, algo que los mantenga vivos". Fue en ese horror donde hace dos años una familia encontró, entre la basura de un hospital, pedazos de un seno amputado con los que preparó su comida dominguera. La prensa dio a conocer el hecho que cito, horrorizado y lleno de justa rabia, en mi libro, *À sombra desta mangueira.* Es posible que la noticia haya provocado en los pragmáticos neoliberales su reacción habitual y fatalista siempre en favor

* Conjuntos habitacionales miserables típicos del Nordeste, equivalentes a las favelas cariocas, con frecuencia construidos en áreas encharcadas. [T]

de los poderosos. “Es triste, pero ¿qué se puede hacer? Ésta es la realidad”. La realidad, sin embargo, no es inexorablemente ésta. Es ésta como podría ser otra y para que sea otra es que los progresistas necesitamos luchar. Yo me sentiría, más que triste, desolado y sin encontrarle sentido a mi presencia en el mundo, si fuertes e indestructibles razones me convencieran de que la existencia humana se da en el dominio de la determinación. Dominio en el que difícilmente se podría hablar de opciones, de decisión, de libertad, de ética. “¿Qué hacer? La realidad es así”, sería el discurso universal. Discurso monótono, repetitivo, como la propia existencia humana. En una historia así determinada las posiciones rebeldes no tienen cómo volverse revolucionarias.

Tengo derecho de sentir rabia, de manifestarla, de tenerla como motivación para mi pelea tal como tengo el derecho de amar, de expresar mi amor al mundo, de tenerlo como motivación para mi pelea porque, histórico, vivo la Historia como tiempo de posibilidad y no de determinación. Si la realidad fuera así porque estuviera dicho que así debe ser no habría siquiera por qué sentir rabia. Mi derecho a la rabia presupone que, en la experiencia histórica de la cual participo, el mañana no es algo pre-dado, sino un desafío, un problema. Mi rabia, mi justa ira, se funda en mi rebelión frente a la negación del derecho de "ser más" inscrito en la naturaleza de los seres humanos. Por eso no puedo cruzar los brazos fatalistamente ante la miseria, eximiéndome, de esa manera, de mi responsabilidad en el discurso cínico y “tibio” que habla de la imposibilidad de cambiar porque la realidad es así. El discurso de la adaptación o de su defensa, el discurso de la exaltación del silencio impuesto del que resulta la inmovilidad de los silenciados, el discurso del elogio de la adaptación considerada como dado o sino es un discurso negador de la humanización de cuya responsabilidad no podemos eximimos. La adaptación a situaciones negadoras de la humanización sólo puede ser admitida como consecuencia de la experiencia dominadora, o como ejercicio de resistencia, como táctica en la lucha política. Doy la impresión de que acepto hoy la condición de silenciado para mejor luchar, cuando me sea posible, contra la negación de mí mismo. Esta cuestión, la de la legitimidad de la rabia contra la docilidad fatalista de cara a la negación de las personas fue un tema que estuvo implícito en toda nuestra conversación aquella mañana.

8. ***Enseñar exige la convicción de que el cambio es posible***

Uno de los saberes primeros, indispensables para quien al llegar a favelas o a realidades marcadas por la traición a nuestro derecho de ser pretende que su *presencia* se vaya convirtiendo en *convivencia,* que su estar en el *contexto* se vaya volviendo estar con él, es el saber del futuro como problema y no como inexorabilidad. Es el saber de la Historia como posibilidad y no como *determinación.* El mundo no es. El mundo está siendo. Mi papel en el mundo, como subjetividad curiosa, inteligente, interferidora en la objetividad con que dialécticamente me relaciono, no es sólo el de quien constata lo que ocurre sino también el de quien interviene como sujeto de ocurrencias. No soy sólo objeto de la *Historia* sino que soy igualmente su sujeto. En el mundo de la Historia, de la cultura, de la política, *compruebo,* no para *adaptarme. sino para* cambiar. En el propio mundo físico, mi comprobación no me lleva a la impotencia. El conocimiento sobre los terremotos desarrolló toda una ingeniería que nos ayuda a sobrevivirlos. No podemos eliminarlos pero podemos disminuir los daños que nos causan. Al comprobar, nos volvemos capaces de *intervenir* en la realidad, tarea incomparablemente más compleja y generadora de nuevos

saberes que la de simplemente adaptarnos a ella. Es por eso también por lo que no me parece posible ni aceptable la posición ingenua o, peor, astutamente neutra de quien *estudia*, ya sea el físico, el biólogo, el sociólogo, el matemático, o el pensador de la educación. Nadie puede estar en el mundo, con el mundo y con los otros de manera neutral. No puedo estar en el mundo, con las manos enguantadas, solamente *comprobando*. En mí la adaptación es sólo el camino para la *inserción*, que implica *decisión, elección. intervención* en la realidad. Hay preguntas que debemos formular insistentemente y que nos hacen ver la imposibilidad de *estudiar por estudiar*. De *estudiar* sin compromiso como si de repente, misteriosamente, no tuviéramos nada que ver con el mundo, un externo y distante mundo, ajeno a nosotros como nosotros a él.

¿En favor de qué estudio? ¿En favor de quién? ¿Contra qué estudio? ¿Contra quién estudio?

¿Qué sentido tendría la actividad de Danilson en el mundo que descubríamos desde aquel camino si, para él, la impotencia de aquella gente fustigada por la carencia estuviera decretada por un destino todopoderoso? A Danilson le restaría solamente trabajar por la posible mejoría del desempeño de la población en el proceso irrecusable de su adaptación a la negación de la vida. De esa manera, la práctica de Danilson sería el elogio de la resignación. Sin embargo, en la medida en que para él, como para mí, el futuro es problemático y no inexorable, se nos ofrece otra tarea. La de discutir la problematización del mañana y volverla tan obvia como la carencia total en la favela, y al hacerlo ir haciendo igualmente obvio que la adaptación al dolor, al hambre, a la falta de comodidad, a la falta de higiene que el yo de cada uno, en cuerpo y alma, experimenta, es una forma de resistencia física a la que se va juntando otra, la cultural. Resistencia a la desconsideración ofensiva de que son objeto los miserables. En el fondo, las resistencias —la orgánica *y/o* la cultural— son *mañas* necesarias para la sobrevivencia física y cultural de los oprimidos. El sincretismo religioso afro-brasileño expresa la resistencia o la maña que la cultura africana de los esclavos usaba para defenderse del poder hegemónico del colonizador blanco.

Sin embargo, es preciso que, en la resistencia que nos preserva vivos, en la *comprensión* del futuro como *problema* y en la vocación para *ser más* como expresión de la naturaleza humana en proceso de estar siendo, encontremos fundamentos para nuestra *rebeldía* y no para nuestra *resignación* frente a las ofensas que nos destruyen el ser. No es en la resignación en la que nos afirmamos, sino en la *rebeldía* frente a las injusticias.

Una de las cuestiones centrales que tenemos que trabajar es la de convertir las posturas rebeldes en posturas revolucionarias que nos involucran en el proceso radical de transformación del mundo. La rebeldía es un punto de partida indispensable, es el detonante de la ira justa, pero no es suficiente. La rebeldía en cuanto denuncia necesita prolongarse hasta una posición más radical y crítica, la revolucionaria, fundamentalmente anunciadora. La transformación del mundo implica establecer una dialéctica entre la denuncia de la situación deshumanizante y el anuncio de su superación, que es, en el fondo, nuestro sueño.

Es a partir de este saber fundamental: *cambiar es difícil pero es posible*, como vamos a programar nuestra acción político-pedagógica, sin importar si el proyecto con el cual nos comprometemos es de alfabetización de adultos o de infantes, de acción sanitaria, de evangelización, o de formación de mano de obra técnica.

El éxito de educadores como Danilson está centralmente en esta certeza que nunca los deja de que es posible cambiar, de que es necesario cambiar, de que preservar situaciones

concretas de miseria es una inmoralidad. Así es como este saber que la Historia viene comprobando se erige en principio de acción y abre camino a la constitución, en la práctica, de otros saberes indispensables.

No se trata obviamente de obligar a la población explotada y sufrida a que se rebele, que se movilice, que se organice para defenderse, valga decir, para transformar el mundo. No importa si trabajamos con alfabetización, con salud, con evangelización o con todas ellas, se trata en verdad de, junto al trabajo específico de cada uno de esos campos, desafiar a los grupos populares para que perciban, en términos críticos, la violencia y la profunda injusticia que caracterizan su situación concreta. Aún más, que su situación concreta no es *destino cierto o voluntad de Dios,* algo que no puede *ser transformado.*

No puedo aceptar como táctica del buen combate la política del cuanto peor mejor, pero tampoco puedo aceptar, impasible, la política asistencialista que, al anestesiar la conciencia oprimida, prorroga, *sine die,* la necesaria transformación de la sociedad. No puedo prohibir que los oprimidos con los que trabajo en una favela voten por candidatos reaccionarios, pero tengo el deber de advertirlos sobre el error que cometen, de la contradicción en que se enredan. Votar por el político reaccionario es ayudar a la preservación del *statu quo.* Si soy coherente con mi opción, ¿cómo puedo votar por un candidato cuyo discurso, radiante de desamor, anuncia sus proyectos racistas?

Partiendo de que la experiencia de la miseria es violencia y no la expresión de la pereza popular o fruto del mestizaje o de la voluntad punitiva de Dios, violencia contra la que debemos luchar, tengo que irme volviendo cada vez más competente, en cuanto educador, para que mi lucha no pierda eficacia. Es que el saber al que me referí –cambiar es difícil pero es posible–, que me empuja esperanzado a la acción, no es suficiente para la eficacia necesaria a la que hice mención. Al moverme en cuanto fundado en él, necesito tener y renovar saberes específicos en cuyo campo mi curiosidad se inquieta y mi práctica se apoya. ¿Cómo alfabetizar sin conocimientos precisos sobre la adquisición del lenguaje, sobre lenguaje e ideología, sobre técnicas y métodos de la enseñanza de la lectura y de la escritura? Por otro lado, ¿cómo trabajar, no importa en qué campo, en el de la alfabetización, en el de la producción económica en proyectos cooperativos, en el de la evangelización o en el de la salud, sin ir conociendo las mañas que los grupos humanos usan para producir su sobrevivencia?

Como educador, necesito ir "leyendo" cada vez mejor la lectura del mundo que los grupos populares con los que trabajo hacen de su contexto inmediato y del más amplio del cual el suyo forma parte. Lo que quiero decir es lo siguiente: en mis relaciones político-pedagógicas con los grupos populares no puedo de ninguna manera dejar de considerar su saber hecho de experiencia. Su explicación del mundo, de la que forma parte la comprensión de su propia presencia en el mundo, y todo eso viene explícito o sugerido o escondido en lo que llamo "lectura del mundo" que precede siempre a la "lectura de la palabra".

Si, por un lado, no puedo adaptarme o "convertirme" al saber ingenuo de los grupos populares, por el otro, si soy realmente progresista, no puedo imponerles arrogantemente mi saber como el *verdadero.* El diálogo en el que se va desafiando al grupo popular a pensar su historia social como experiencia igualmente social de sus miembros, va revelando la necesidad de superar ciertos saberes que, desnudos, van mostrando su "incompetencia" para explicar los hechos.

Uno de los equívocos funestos de los militantes políticos de práctica mesiánicamente autoritaria fue siempre desconocer por completo la comprensión del mundo de los grupos populares. Al verse como portadores de la verdad salvadora, su tarea no es *proponerla* sino *imponerla* a los grupos populares.

Recientemente, en un debate sobre la vida en la favela, oí de un joven obrero que ya había pasado el tiempo en que él se avergonzaba de ser favelado. "Ahora –decía–, me enorgullezco de todos nosotros, compañeros y compañeras, de lo que hemos hecho con nuestra lucha, de nuestra organización. No es el favelado el que debe tener vergüenza de la condición de favelado sino aquel que, viviendo bien y fácil, nada hace para transformar la realidad que produce la favela. Eso lo aprendí con la lucha". Es posible que ese discurso del joven obrero no hubiera provocado nada o casi nada al militante autoritario mesiánico. Es incluso posible que la reacción del joven –más revolucionarista que revolucionario– fuera negativa al razonamiento del favelado, entendido como expresión de quien se inclina más hacia el acomodo que hacia la lucha. En el fondo, el discurso del joven obrero era la nueva lectura que él hacía de su experiencia social de favelado. Si ayer se culpaba, ahora se volvía capaz de percibir que no era sólo responsabilidad suya el encontrarse en esa condición. Pero, sobre todo, se tornaba capaz de percibir que la situación del favelado no es *irrevocable*. Su lucha fue más importante en la constitución de su nuevo saber que el discurso sectario del militante mesiánicamente autoritario.

Es importante resaltar que el nuevo momento en la comprensión de la vida social no es exclusivo de una persona. La experiencia que posibilita el discurso nuevo es social. Sin embargo, una persona u otra se anticipa en hacer explícita la nueva percepción de la misma realidad. Una de las tareas fundamentales del educador progresista es, sensible a la lectura y a la relectura del grupo, provocar a éste y estimular la generalización de la nueva forma de comprensión del contexto.

Es importante tener siempre claro que inculcar en los dominados la responsabilidad de su situación forma parte del poder ideológico dominante. De allí la culpa que ellos sienten, en determinado momento de sus relaciones con su contexto y con las clases dominantes, por encontrarse en esta o aquella situación de desventaja. La respuesta que recibí de una mujer sufrida, en San Francisco, California, en una institución católica de asistencia a los pobres, es ejemplar. Hablaba con dificultad del problema que la afligía y yo, sin tener casi qué decir, afirmé indagando: "Usted es norteamericana, ¿no es verdad?"

"No. Soy pobre", respondió, como si estuviera pidiendo disculpas a la "norteamericanidad" por su fracaso en la vida. Me acuerdo de sus ojos azules anegados en lágrimas expresando su sufrimiento y la asunción de la *culpa* por su "fracaso" en el mundo. Personas como ella forman parte de las legiones de ofendidos que no ubican la razón de ser de su dolor en la perversidad del sistema social, económico, político en que viven, sino en su propia incompetencia. Mientras se sientan así, piensen así y actúen así, reforzarán el poder del sistema. Se vuelven conniventes con el orden deshumanizante.

La alfabetización en un área de miseria, por ejemplo, sólo adquiere sentido en la dimensión humana si, con ella, se realiza una especie de psicoanálisis histórico-político-social del que vaya resultando la extraversión de la culpa indebida. Esto corresponde a la "expulsión" del opresor de "dentro" del oprimido, en cuanto *sombra* invasora. Sombra que, expulsada por el oprimido, debe ser sustituida por su autonomía y su responsabilidad. Sin embargo, hay que destacar que pese a la relevancia ética y política del esfuerzo

conscientizador que acabo de señalar, no es posible detenerse en él y dejar relegada a un segundo plano la enseñanza de la escritura y de la lectura de la palabra. Desde una perspectiva democrática, no podemos transformar una clase de alfabetización en un espacio donde se prohíbe toda reflexión en torno de la razón de ser de los hechos ni tampoco en una “asamblea libertadora”. La tarea fundamental de los Danilson, entre los cuales me sitúo, es experimentar con intensidad la dialéctica entre “la lectura del mundo” y la “lectura de la palabra”.

“Programados para aprender” e imposibilitados de vivir sin la referencia de un mañana, donde quiera que haya mujeres y hombres habrá siempre qué hacer, habrá siempre qué enseñar, habrá siempre qué aprender.

No obstante, para mí nada de eso tiene sentido si se lo realiza contra la vocación para el “ser más”, que se constituye histórica y socialmente, y en el que mujeres y hombres estamos insertos.

9. Enseñar exige curiosidad.
Un poco más sobre la curiosidad

Si existe una práctica ejemplar como negación de la experiencia formadora es la que dificulta o inhibe la curiosidad del educando y, en consecuencia, la del educador. Es que el educador que sigue procedimientos autoritarios o paternalistas que impiden o dificultan el ejercicio de la curiosidad del educando, termina por entorpecer su propia curiosidad. Ninguna curiosidad se sustenta éticamente en el ejercicio de la negación de la otra curiosidad. La curiosidad de los padres que sólo se experimenta en el sentido de saber *cómo* y *dónde* anda la curiosidad de los hijos se burocratiza y perece. La curiosidad que silencia a otra también se niega a sí misma. El buen clima pedagógico-democrático es aquel en el que el educando va aprendiendo, a costa de su propia práctica, que su curiosidad como su libertad debe estar sujeta a límites, pero en ejercicio permanente. Límites asumidos éticamente por él. Mi curiosidad no tiene derecho de invadir la privacidad del otro y exponerla a los demás.

Como profesor debo saber que sin la curiosidad que me mueve, que me inquieta, que me inserta en la búsqueda, no *aprendo* ni *enseño*. Ejercer mi curiosidad de manera correcta es un derecho que tengo como persona y al que corresponde el deber de luchar por él, el derecho a la curiosidad. Con la curiosidad *domesticada* puedo alcanzar la memorización mecánica del perfil de este o de aquel objeto, pero no el aprendizaje real o el conocimiento cabal del objeto. La construcción o la producción del conocimiento del objeto implica el ejercicio de la curiosidad, su capacidad crítica de “tomar distancia” del objeto, de observarlo, de delimitarlo, de escindirlo, de “cercar” el objeto o hacer su *aproximación* metódica, su capacidad de comparar, de preguntar.

Estimular la pregunta, la reflexión crítica sobre la propia pregunta, lo que se pretende con esta o con aquella pregunta en lugar de la pasividad frente a las explicaciones discursivas del profesor, especie de *respuestas* a preguntas que nunca fueron hechas. Esto no significa realmente que, en nombre de la defensa de la curiosidad necesaria, debamos reducir la actividad docente al puro ir y venir de preguntas y respuestas que se esterilizan burocráticamente. La capacidad de diálogo no niega la validez de momentos explicativos, narrativos, en que el profesor expone o habla del objeto. Lo fundamental es, que profesor y alumnos sepan que la postura que ellos, profesor y alumnos, adoptan, es *dialógica*, abierta,

curiosa, indagadora y no pasiva, en cuanto habla o en cuanto escucha. Lo que importa es que profesor y alumnos se asuman como seres *epistemológicamente curiosos.*

En este sentido, el buen profesor es el que consigue, mientras habla, traer al alumno hasta la intimidad del *movimiento* de su pensamiento. De esa manera su aula es un desafío y no una “canción de cuna”. Sus alumnos se *cansan,* no se *duermen.* Se cansan porque acompañan las idas y venidas de su pensamiento, descubren sus pausas, sus dudas, sus incertidumbres.

Antes de cualquier discusión tentativa sobre técnicas, sobre materiales, sobre métodos para una clase dinámica como ésa, es preciso, incluso indispensable, que el profesor “descanse” en el *saber* de que la piedra fundamental es la curiosidad del ser humano. Es ella la que me hace preguntar, conocer, actuar, pero preguntar, reconocer.

Sería una buena tarea para un fin de semana proponer a un grupo de alumnos que registrara, cada uno por su lado, las formas de curiosidad más sobresalientes que los hayan asaltado, en razón de qué, de cuál situación derivada de noticieros de televisión, de propaganda, de *videogame,* del gesto de alguien, no importa. Qué "tratamiento" dieron a la curiosidad, si ésta fue fácilmente superada o si, por el contrario, condujo a otro tipo de curiosidad. Si en el proceso curioso consultaron fuentes, diccionarios, computadoras, libros, si hicieron preguntas a otros. Si la curiosidad en cuanto desafío provocó algún conocimiento provisional de algo, o no. Qué sintieron cuando se sorprendieron trabajando su propia curiosidad. Es posible que, preparados para pensar la propia curiosidad, hayan sido menos curiosas o curiosos.

El experimento se podría ajustar y profundizar al punto, por ejemplo, de realizar un seminario quincenal para debatir los diversos tipos de curiosidad así como sus desdoblamientos.

El ejercicio de la curiosidad la hace más críticamente curiosa, más metódicamente “perseguidora” de su objeto. Cuanto más se intensifica la curiosidad espontánea, pero sobre todo, cuanto más se “rigoriza”, tanto más epistemológica se va volviendo.

Nunca fui un admirador ingenuo de la tecnología: no la divinizo, por un lado, ni la satanizo, por el otro. Por eso mismo siempre estuve en paz para lidiar con ella. No tengo ninguna duda del enorme potencial de estímulos y desafíos a la curiosidad que la tecnología coloca al servicio de los niños y de los adolescentes de las llamadas clases sociales favorecidas. No fue por otra razón que, cuando yo era secretario de Educación de la ciudad de Sao Paulo, hice que la computadora llegara a la red de escuelas municipales. Nadie mejor que mis nietos y nieta para hablarme de su curiosidad despertada por las computadoras con las cuales conviven.

El ejercicio de la curiosidad convoca a la imaginación, a la intuición, a las emociones, a la capacidad de conjeturar, de comparar, para que participen en la búsqueda del perfil del objeto o del hallazgo de su razón de ser. Un ruido, por ejemplo, puede provocar mi curiosidad. Observo el espacio donde parece que se está verificando, Aguzo el oído. Procuro comparar con otro ruido cuya razón de ser ya conozco. Investigo mejor el espacio. Admito varias hipótesis en tomo de la posibilidad del origen del ruido. Elimino algunas hasta que llego a su explicación.

Una vez satisfecha una curiosidad, la capacidad que tengo de inquietarme y buscar continúa en pie. No habría existencia humana sin nuestra apertura de nuestro ser al mundo, sin la transitividad de nuestra conciencia.

Cuanto más realizo estas operaciones con un mayor rigor metódico tanto más me aproximo con mayor exactitud a los hallazgos de mi curiosidad.

Uno de los saberes fundamentales para mi práctica educativo-crítica es el que me advierte de la necesaria promoción de la curiosidad espontánea a curiosidad epistemológica.

Otro saber indispensable a la práctica educativo-crítica es el que me dice cómo lidiar con la relación autoridad-libertad,[8] siempre tensa y que genera tanto disciplina como indisciplina.

La disciplina, que resulta de la armonía o del equilibrio entre autoridad y libertad, implica por necesidad el respeto de la una por la otra que se expresa en la asunción que hacen ambas de límites que no pueden ser transgredidos.

El autoritarismo y el libertinaje son rupturas del tenso equilibrio entre autoridad y libertad. El autoritarismo es la ruptura en favor de la autoridad contra la libertad y el libertinaje, la ruptura en favor de la libertad contra la autoridad. Autoritarismo y libertinaje son formas indisciplinadas de comportamiento que niegan lo que vengo llamando vocación ontológica del ser humano.[9]

Así como no existe disciplina en el autoritarismo o en el libertinaje, en rigor tanto la autoridad como la libertad desaparecen de ambos. Solamente en las prácticas en que el autoritarismo y la libertad se afirman y se preservan como tales, por lo tanto en el respeto mutuo, es cuando se puede hablar de prácticas disciplinadas como también de prácticas favorables a la vocación para el ser más.

En función de nuestro pasado autoritario, no siempre impugnado con seguridad por una modernidad ambigua, oscilamos entre formas autoritarias y formas libertinas. Entre una cierta tiranía de la libertad y la exacerbación de la autoridad o también en la combinación de ambas hipótesis.

Lo mejor sería que experimentáramos la confrontación realmente tensa en la que, la autoridad por un lado y la libertad por el otro, midiéndose, se evaluara y fueran aprendiendo a ser o a estar siendo ellas mismas, en la producción de situaciones dialógicas. Para esto es indispensable que ambas, autoridad y libertad, se vayan convirtiendo cada vez más al ideal del respeto común, única manera de legitimarse.

Comencemos por reflexionar sobre algunas de las cualidades que la autoridad docente democrática necesita encarnar en sus relaciones con la libertad de los alumnos. Es interesante observar que mi experiencia *discente* es fundamental para la práctica docente que tendré mañana o que estoy teniendo ahora de manera simultánea con aquélla. Es viviendo críticamente mi libertad de alumno o de alumna como, en gran parte, me preparo para asumir o rehacer el ejercicio de mi autoridad de profesor. Para eso, como alumno que hoy sueña con enseñar mañana o como alumno que ya enseña hoy, debo tener como objeto de mi curiosidad las experiencias que vengo teniendo con varios profesores, y las mías propias, si las tengo, con mis alumnos. Lo que quiero decir es lo siguiente: no debo pensar tan sólo en los contenidos programáticos que son expuestos o discutidos por los profesores de las diferentes materias sino, al mismo tiempo, de la manera más abierta., dialógica, o más cerrada, autoritaria, en cómo este o aquel profesor enseña.

---

[8] Véase Paulo Freire, *Cartas a quien pretende enseñar op. cit.*
[9] Véase Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido. op. cit.*

IX

DE HABLARLE AL EDUCANDO A HABLARLE A ÉL Y CON ÉL: DE OÍR AL EDUCANDO A SER OÍDO POR ÉL[1]

Partamos del intento de inteligencia del enunciado de arriba, en cuyo primer cuerpo dice: "de hablarle al educando a hablarle a él y con él". Podríamos organizar este primer cuerpo de la siguiente manera sin perjudicar su sentido: "Del momento en que le hablamos al educando al momento en que hablamos con él"; o: "de la necesidad de hablarle al educando a la necesidad de hablar con él"; o aun: "es importante que vivamos la experiencia equilibrada y armoniosa entre hablarle al educando y hablar con él". Esto quiere decir que hay momentos en los que la maestra, como autoridad, le habla al educando, dice lo que debe ser hecho, establece límites sin los cuales la propia libertad del educando se pierde en la permivisidad, pero estos momentos se alternan, según la opción política de la educadora, con otros en los que la educadora habla con el educando.

No está por demás repetir aquí la afirmación, todavía rechazada por mucha gente no obstante su obviedad, la educación es un acto político. Su no neutralidad exige de la educadora que asuma su identidad política y viva coherentemente su opción progresista, democrática o autoritaria, reaccionaria, aferrada a un pasado; o bien espontaneísta, que se defina por ser democrática o autoritaria. Es que el espontaneísmo, que a veces da la impresión de que se inclina por la libertad, acaba trabajando contra ella. El ambiente de permisividad, de vale todo, refuerza las posiciones autoritarias. Por otro lado, el espontaneísmo niega la formación del demócrata, del hombre y de la mujer liberándose en y por la lucha a favor del ideal democrático así como niega la "formación" del obediente, del adaptado con la que sueña el autoritario. El espontaneísta es anfibio –vive en el agua y en la tierra–, no tiene entereza, no se define congruentemente por la libertad ni por la autoridad.

Su ambiente es la licencia en que disfruta su miedo a la libertad. Es por eso por lo que he hablado sobre la necesidad de que el espontaneísta superando su indecisión política, se defina finalmente a favor de la libertad, viviéndola auténticamente, o contra ella.

Éste es, según estamos viendo en el análisis que realizamos, un problema en el que se inserta la cuestión de la libertad y de la autoridad en sus relaciones contradictorias. Cuestión peor comprendida que lúcidamente entendida entre nosotros. El mismo hecho de ser una sociedad marcadamente autoritaria, con fuerte tradición mandona, con inequívoca inexperiencia democrática enraizada en nuestra historia puede explicar nuestra ambigüedad frente a la libertad y la autoridad.

También es importante notar que esa ideología autoritaria, mandona, de la que nuestra cultura está impregnada, corta las clases sociales. El autoritarismo del ministro, del presidente, del general, del director de la escuela, del profesor universitario es el mismo autoritarismo del peón, del cabo o del sargento, del portero del edificio. Entre nosotros,

---

[1] Tomado de: "Cartas a quien pretende enseñar". Siglo XXI Editores, (1° edic. en español, 1994) (Décima edición), 2005, pp. 94-102.

cualesquiera diez centímetros de poder fácilmente se convierten en mil metros de poder y arbitrio.

Pero precisamente porque aún no hemos sido capaces de resolver este problema en la práctica social, de tenerlo claro frente a nosotros, tendemos a confundir el uso correcto de la autoridad con el autoritarismo, y así por negar ese uso caemos en la licenciosidad o en el espontaneísmo pensando que, al contrario, estamos respetando las libertades, haciendo entonces democracia. Otras veces somos realmente autoritarios pero nos pensamos y nos proclamamos progresistas.

Es un hecho que por rechazar el autoritarismo no puedo caer en lo licencioso, así como rechazando esto no puedo entregarme al autoritarismo. Cierta vez afirmé: el uno no es el contrario positivo del otro. El contrario positivo, ya sea del autoritarismo manipulador o del espontaneísmo licencioso, es la radicalidad de la democracia.

Creo que estas consideraciones vienen aclarando el tema de esta carta. Ahora puedo afirmar que si la maestra es coherentemente autoritaria, siempre es ella el sujeto del habla y los alumnos son continuamente la incidencia de su discurso. Ella habla a, para y sobre los educandos. Habla desde la altura hacia abajo, convencida de su certeza y de su verdad. Y hasta cuando habla con el educando es como si le estuviese haciendo un favor a él, subrayando la importancia y el poder de su voz. No es ésta la manera como la educadora democrática habla con el educando, ni siquiera cuando le habla a él. Su preocupación es la de evaluar al alumno, la de comprobar si él la acompaña o no. La formación del educando, como sujeto critico que debe luchar constantemente por la libertad, jamás agita a la educadora autoritaria. Si la educadora es espontaneísta, en la posición de “dejemos todo como está para ver cómo queda” abandona a los educandos a sí mismos y acaba por no hablar a ni con los educandos.

Sin embargo, si la opción de la educadora es la democrática y la distancia entre su discurso y su práctica viene siendo cada vez menor, en su vida escolar cotidiana, que siempre somete a su análisis crítico, vive la difícil pero posible y placentera experiencia de hablarle a los educandos y de hablar con los educandos. Ella sabe que no sólo el dialogo sobre los contenidos a enseñar sino el dialogo sobre la vida misma, si es verdadero, no sólo es válido desde el punto de vista de enseñar, sino que también es creador de un ambiente abierto y libre dentro del seno de su clase.

Hablar a y con los educandos es una forma sin pretensiones pero altamente positiva que la maestra democrática tiene de dar, dentro de su escuela, su contribución a la formación de ciudadanos y ciudadanas responsables y críticos. Algo de lo que mucho precisamos y que es indispensable para el desarrollo de nuestra democracia. La escuela democrática, progresistamente posmoderna y no posmodernamente tradicional y reaccionaria, tiene un gran papel que cumplir en el Brasil actual.

Sin embargo, al insistir en la temática de la escuela posmodernamente progresista, está muy lejos de mí pensar que la “salvación” del Brasil está depositada en ella. Naturalmente la viabilización del país no está tan sólo en la escuela democrática, formadora de ciudadanos críticos y capaces, pero pasa por ella, la necesita, no se hace sin ella. Y es en ella donde la maestra habla a y con el educando, oye al educando, sin importar su tierna edad o no, y así, es oída por él. Es escuchándolo, tarea ésta inaceptable para la educadora autoritaria, como la maestra democrática se prepara cada vez más para ser oída por el

educando. Y al aprender con el educando a hablar con él porque lo oyó, le enseña a escucharla también.

Las consideraciones anteriores sobre la posición autoritaria, sobre la posición espontaneísta y sobre la que llamo sustantivamente democrática pueden ser aplicadas, como es obvio, al problema de escuchar al educando y de ser escuchado por él. Ésa es la razón crucial del derecho a voz que tienen las educadoras y los educandos. Nadie vive la democracia plenamente, ni la ayuda a crecer, primero, si es impedido en su derecho de hablar, de tener voz, de hacer su discurso crítico; y en segundo lugar, si no se compromete de alguna manera con la lucha por la defensa de ese derecho, que en el fondo también es el derecho de actuar.

Y del mismo modo como la libertad del educando en clase necesita límites para no perderse en la licenciosidad, la voz de la educadora necesita de límites éticos para no deslizarse hacia el absurdo. Es tan inmoral tener nuestra voz silenciada o nuestro “cuerpo prohibido” como inmoral es usar la voz para falsear la verdad, para mentir, engañar, deformar.

Mi derecho a la voz no puede ser un derecho ilimitado a decir todo lo que me parece bien sobre el mundo y de los otros. El de una voz irresponsable que miente sin ningún tipo de malestar ya que espera de la mentira un resultado favorable a los deseos y a los planes del mentiroso.

Es preciso y hasta urgente que la escuela se vaya transformando en un espacio acogedor y multiplicador de ciertos gustos democráticos cono el de escuchar a los otros, ya no por puro favor sino por el deber de respetarlos, así como el de la tolerancia, el de acatamiento de las decisiones tomadas por la mayoría, en el cual no debe faltar sin embargo el derecho del divergente a expresar su contrariedad. El gusto por la pregunta, por la crítica, por el debate. El gusto por el respeto hacia la cosa pública que entre nosotros es tratada como algo privado, que se desprecia.

Es increíble la manera como se desperdician las cosas entre nosotros, en qué medida y profundidad. Basta leer la prensa diaria y seguir los noticiarios de la televisión para darnos cuenta de los millones que se desperdician por la falta de uso de aparatos carísimos en los hospitales, por las obras que por deshonestidad se deterioran en su construcción antes de tiempo. Obras millonarias que se evaporan misteriosamente dejando tan sólo vestigios. Si los administradores responsables fuesen castigados por semejantes descalabros, pagasen a la nación o bien fueran encarcelados –evidentemente con derecho a una defensa–, la situación mejoraría.

Una actividad que hay que incluir en la vida normal político-pedagógica de la escuela podría ser la discusión, de vez en cuando, de casos como los que he comentado ahora. La discusión con los alumnos sobre lo que representa para nosotros semejante desvergüenza, tanto a corto como a largo plazo. Desde el punto de vista de la estafa material a la económica de la nación como del daño ético que todos esos descalabros nos causan a todos nosotros. Es preciso mostrar los números a los niños y adolescentes y decirles con claridad y con firmeza que el hecho de que los responsables se comporten de ese modo, sin ningún pudor, no nos autoriza, en la intimidad de nuestra escuela, a romper las mesas, echar a perder los gises, desperdiciar la merienda o ensuciar las paredes.

No vale decir: “¿Por qué no lo hago yo si los poderosos lo hacen? ¿Si los poderosos roban por qué no robo yo? ¿Si mienten los poderosos por qué yo no miento también?” Eso

no vale. Decididamente no vale. No se construye ninguna democracia seria –lo cual implica cambiar radicalmente las estructuras de la sociedad, reorientar la política de la producción y del desarrollo, reinventar el poder, hacer justicia a los expoliados, abolir las ganancias indebidas e inmorales de los todopoderosos sin –previa y simultáneamente– trabajar esos gustos democráticos y esas exigencias éticas.

Uno de los errores de los marxistas mecanicistas fue vivir –y no sólo pensar o afirmar– que la educación, por ser superestructura, no tiene nada que hacer antes de que la sociedad se transforme radicalmente en su infraestructura, en sus condiciones materiales. Antes, lo que se puede hacer es la propaganda ideológica para la movilización y la organización de las masas populares. En esto, como en todo, fallaron los mecanicistas. Y aún peor, atrasaron la lucha a favor del socialismo que ellos contrapusieron a la democracia.

Otro gusto democrático, cuyo antagonista está entrañado en nuestras tradiciones culturales autoritarias, es el gusto del respeto hacia los diferentes. El gusto de la tolerancia del que tanto el racismo como el machismo huyen como el diablo huye de la cruz. El ejercicio de ese gusto democrático en una escuela realmente abierta o abriéndose debería cercar al gusto autoritario, racista, machista, en primer lugar en si mismo como negación de la democracia, de las libertades y de los derechos de los diferentes, como negación de un humanismo necesario. Y en segundo lugar, como expresión de todo eso y aun como contradicción incomprensible cuando el gusto antidemocrático, no importa cuál, se manifiesta en la práctica de los hombres o de las mujeres reconocidas como progresistas. ¿Qué podemos decir, por ejemplo, de un hombre considerado progresista que a pesar de su discurso a favor de las clases populares se comporta como si fuese dueño de su familia? ¿Un hombre cuyo mando asfixia a la mujer y a los hijos e hijas? ¿Qué decir de la mujer que lucha en defensa de los intereses de su categoría pero que en su casa raramente agradece a la cocinera por el vaso de agua que ésta le trae y en las pláticas con sus amigas se refiere a ella como "esa gente"?.

Realmente es difícil hacer democracia. Es que la democracia, como cualquier sueño, no se hace con palabras descarnadas y sí con la reflexión y con la práctica. No es lo que digo lo que dice que soy un demócrata o que no soy racista o machista, sino lo que hago. Es preciso que lo que hago no contradiga lo que digo. Es lo que hago lo que habla de mi lealtad o no hacia lo que digo.

En esa lucha entre el decir y el hacer, en la que debemos comprometernos para disminuir la distancia entre ambos, es posible tanto rehacer el decir para adecuarlo al hacer como cambiar el hacer para ajustarlo al decir. Por eso es que la coherencia finalmente fuerza una nueva opción. Si en el momento en que descubro la incoherencia entre lo que digo y lo que hago –discurso progresista, práctica autoritaria–, reflexionando a veces con sufrimiento, aprehendo la ambigüedad en que me encuentro, siento que no puedo continuar así y busco una salida. De esta forma una nueva opción se me impone. O cambio el discurso progresista por un discurso coherente con mi práctica reaccionaria o cambio mi práctica por una democrática, adecuándola al discurso progresista. Finalmente, existe una tercera opción: la opción por el cinismo asumido que consiste en encarnar lucrativamente la incoherencia.

Creo que una de las formas de ayudar a la democracia entre nosotros es combatir con claridad y seguridad los argumentos ingenuos pero fundamentados en la realidad o parte de

ella según los cuales votar no vale la pena; que la política siempre es así, ese descaro general, vergonzoso. Que todos los políticos son iguales: “Por eso voy a votar por quien hace, aunque robe”.

En realidad las cosas con diferentes. Esta es la forma de hacer política que se nos hace posible, pero no es necesariamente la forma que siempre tendremos de hacer política. No es la política la que nos hace así. Nosotros somos los que hacemos esta política y es indiscutible que esta política que hoy hacemos es de mejor calidad que la que se hacía en mi infancia. Y por fin, no son todos los políticos los que hacen política de este modo en los diferentes niveles del gobierno ni en los diferentes partidos políticos.

Como educadoras y educadores no podemos eximirnos de responsabilidad en la cuestión fundamental de la democracia brasileña y de cómo participar en la búsqueda de su perfeccionamiento.

Como educadoras y educadores somos políticos, hacemos política al hacer educación. Y si soñamos con la democracia debemos luchar día y noche por una escuela en la que hablemos a los educandos y con los educandos, para que escuchándolos podamos también ser oídos por ellos.

X

UNA VEZ MÁS, LA CUESTIÓN DE LA DISCIPLINA[1]

Ya me he referido a la necesidad de la disciplina intelectual que los educandos deben construir en sí mismos con la colaboración de la educadora. Disciplina sin la cual no se crea el trabajo intelectual, la lectura seria de los textos, la escritura ciudadana, la observación y el análisis de los hechos, el establecimiento de las relaciones entre ellos. Y que a todo esto no le falte el gusto por la aventura, por la osadía, pero que igualmente no le falte la noción de límites, para que la aventura y la osadía de crear no se conviertan en irresponsabilidad licenciosa. Es preciso ahuyentar la idea de que existen disciplinas diferentes y separadas. Una intelectual y otra del cuerpo, que tiene que ver con horarios y entrenamientos. Y otra disciplina ético-religiosas, etc. Lo que puede suceder es que determinados objetivos exijan caminos disciplinarios diferentes. Sin embargo lo principal es que si la disciplina exigida es saludable, lo es también la comprensión de esa disciplina, si es democrática la forma de crearla y de vivirla, si son saludables los sujetos forjadores de la disciplina indispensable, ella siempre implica la experiencia de los limites, el juego contradictorio entre la libertad y la autoridad, y jamás puede prescindir de una sólida base ética. En este sentido, jamás pude comprender que en nombre de ética alguna la autoridad puede imponer una disciplina absurda simplemente para ejercitar en la libertad, acomodándose a su capacidad de ser leal, la experiencia de una obediencia castradora.

No hay disciplina en el movilismo, en la autoridad indiferente, distante, que entrega sus propios destinos a la libertad. Pero tampoco hay libertad en el inmovilismo de la libertad a la que la autoridad le impone su voluntad, sus preferencias, como las mejores para la libertad. Inmovilismo al que se somete la libertad intimidada o movimiento de la pura sublevación. Al contrario, sólo hay disciplina en el movimiento contradictorio entre la coercibilidad necesaria de la autoridad y la búsqueda despierta de la libertad para asumirse como tal. Es por esto por lo que la autoridad que se hipertrofia en el autoritarismo o se atrofia en libertinaje, perdiendo el sentido del movimiento, se pierde así misma y amenaza la libertad. En la hipertrofia de la autoridad su movimiento se fortalece a tal punto que inmoviliza o distorsiona totalmente el movimiento de la libertad. La libertad inmovilizada por una autoridad arbitraria o chantajista es la libertad que, sin haberse asumido como tal, se pierde en la falsedad de movimientos no auténticos.

Para que haya disciplina es preciso que la libertad no sólo tenga el derecho de decir "no", sino que lo ejerza frente a lo que se le propone como la verdad y lo cierto. La libertad precisa aprender a afirmar negando, no por el puro negar sino como criterio de certeza. Es en este movimiento de ida y vuelta como la libertad acaba por internalizar la autoridad y se transforma en una libertad con autoridad, única manera de respetar la libertad, en cuanto autoridad.

[1] Tomado de: "Cartas a quien pretende enseñar". Siglo XXI Editores, (1° edic. en esepñol, 1994) (Décima edición), 2005, pp. 128-133.

Es de indiscutible importancia la responsabilidad que tenemos, en cuantos seres sociales e históricos portadores de una subjetividad que desempeña un papel importante en la historia, en el proceso de ese movimiento contradictorio entre la autoridad y la libertad. Responsabilidad política, social, pedagógica, ética, estética, científica. Pero al conocer la responsabilidad política superemos también la politiquería, al subrayar la responsabilidad social digamos "no" a los intereses puramente individualistas, al reconocer los deberes pedagógicos dejemos de lado las ilusiones pedagogistas, al demandar la práctica ética huyamos de la fealdad del puritanismo y entreguémonos a la invención de la belleza de la pureza. Finalmente, al aceptar la responsabilidad científica, rechacemos la distorsión cientificista.

Tal vez algún lector o lectora más "existencialmente cansado" e "históricamente anestesiado" diga que estoy soñando demasiado. Soñando, sí, puesto que como ser histórico si no sueño no puedo estar siendo. Demasiado, no. Hasta creo que soñamos poco al soñar estos sueños tan fundamentalmente indispensables para la vida o para la solidificación de nuestra democracia. La disciplina en el acto de leer, de escribir, de escribir y leer, en el de enseñar y aprender, en el proceso placentero pero difícil de conocer; la disciplina en el respeto y en el trato de la cosa pública; en el respeto mutuo.

No vale decir que como maestro o como maestra "no importa la profundidad en la que trabaje, poca importancia tendrá lo que haga o deje de hacer; tendrá poca importancia en vista de lo que pueden hacer los poderosos en favor de sí mismos y en contra de los intereses nacionales". Esta no es una afirmación ética. Simplemente es interesada y acomodada. Lo peor es que acomodándose, mi inmovilidad se convierte en motor de más desvergüenza. Mi inmovilidad, producida o no por motivos fatalistas, funciona como acción eficaz a favor de las injusticias que se perpetúan, de los descalabros que nos afligen, del atraso de las soluciones urgentes.

No se recibe democracia de regalo. Se lucha por la democracia. No se rompen las amarras que nos impiden ser con una paciencia de buenas maneras sino con pueblo movilizándose, organizándose, conscientemente crítico. Con las mayorías populares no sólo sintiendo que vienen siendo explotadas desde que se inventó el Brasil sino uniendo también al sentir el saber que están siendo explotadas, el saber que les da la razón de ser del fenómeno, como alcanzan preponderantemente el nivel de su sensibilidad. Al hablar de sensibilidad del fenómeno y de aprehensión crítica del fenómeno no estoy de ninguna manera sugiriendo algún tipo de ruptura entre sensibilidad, emociones y actividad cognoscitiva. Ya dije que conozco con todo mi cuerpo: con los sentimientos, con las emociones, con la mente crítica.

Dejemos bien claro que el pueblo que se moviliza, el pueblo que se organiza, el pueblo que conoce en términos críticos, el pueblo que profundiza y afianza la democracia contra cualquier aventura autoritaria, es igualmente un pueblo que forja la disciplina necesaria sin la cual la democracia no funciona. En el Brasil casi siempre oscilamos entre la ausencia de disciplina por la negación de la libertad o la ausencia de disciplina por la ausencia de autoridad.

Nos falta disciplina en casa, en la escuela, en las calles, en el transito. Es asombroso el número de personas que mueren todos los fines de semana por pura indisciplina o lo que gasta el país en estos accidentes o en los desastres ecológicos. Otra falta de respeto evidente

hacia los otros, tan nefasta como la manera como venimos siendo indisciplinados, es la licenciosidad, la irresponsabilidad con la que en este país se mata impunemente.

Dominadas y explotadas en el sistema capitalista, las clases populares necesitan – al mismo tiempo que se comprometen en el proceso de formación de una disciplina intelectual – ir creando una disciplina social, cívica, política, absolutamente indispensable para la democracia que va más allá de la simple democracia burguesa y liberal. Una democracia que finalmente persiga la superación de los niveles de injusticia y de irresponsabilidad del capitalismo.

Esta es una de las tareas a las que debemos entregarnos, y no a la mera tarea de enseñar en el sentido equivocado de transmitir el saber de los educandos. El maestro debe enseñar. Es preciso que lo haga. Solo que enseñar no es transmitir conocimiento. Para que el acto de enseñar se constituya como tal es preciso que el acto de aprender sea precedido del, o concomitante al, acto de aprehender el contenido o el objeto cognoscible, con el que el educando también se hace productor del conocimiento que le fue enseñado.

Sólo en la medida en que el educando se convierta en sujeto cognoscente y se asuma como tal, tanto como el maestro también es un sujeto cognoscente, le será posible transformarse en sujeto productor del significado o del conocimiento del objeto. Es en este movimiento dialéctico en donde enseñar y aprender se van transformando en conocer y reconocer, donde el educando va conociendo lo que aún no conoce y el educador reconociendo lo antes sabido.

Esta forma de no sólo comprender el proceso de enseñar sino de vivirlo, exige la disciplina de la que vengo hablando. Disciplina que no puede dicotomizarse de la disciplina política indispensable para la invención de la ciudadanía.

Sí, de la ciudadanía, sobre todo en una sociedad como la nuestra, de tradiciones tan autoritarias y discriminadoras desde el punto el punto del sexo, de la raza y de la clase. La ciudadanía realmente es una invención, una producción política. En este sentido, el pleno ejercicio de la ciudadanía por quien sufre cualquiera de las discriminaciones o todas al mismo tiempo, no es algo que se usufructúe como un derecho pacifico y reconocido. Al contrario, es un derecho que tiene que ser alcanzado y cuya conquista hace crecer sustantivamente la democracia. La ciudadanía que implica el uso de la libertad –de trabajar, de comer, de vestir, de calzar, de dormir en una casa, de mantener a sí mismo y a su familia, libertad de amar, de sentir rabia, de llorar, de protestar, de apoyar, de desplazarse, de participar en tal o cual religión, en tal o cual partido, de educarse a sí mismo y a la familia, la libertad de bañarse en cualquier mar de su país. La ciudadanía no llega por casualidad: es una construcción que, jamás terminada, exige luchar por ella. Exige compromiso, claridad política, coherencia, decisión. Es por esto mismo por lo que una educación democrática no se puede realizar al margen de una educación de y para la ciudadanía.

Cuanto más respetemos a los alumnos y a las alumnas independientemente de su color, sexo y clase social, cuantos más testimonios de respeto demos en nuestra vida diaria, en la escuela, en las relaciones con nuestros colegas, con los reporteros, cocineras, vigilantes, padres y madres de alumnos, cuanto más reduzcamos la distancia entre lo que hacemos y lo que decimos, tanto más estaremos contribuyendo para el fortalecimiento de las experiencias democráticas. Estaremos desafiándonos a nosotros mismos a luchar más a favor de la ciudadanía y de su ampliación. Estaremos forjando en nosotros mismos la

disciplina intelectual indispensable sin la cual obstaculizamos nuestra formación así como la no menos necesaria disciplina política, indispensable para la lucha en la invención de la ciudadanía.

XI

CONSIDERACIONES EN TORNO AL ACTO DE ESTUDIAR[1]

Toda bibliografía refleja la intención fundamental de quien la elabora: la de atender o despertar el deseo de profundizar conocimiento en aquel o aquellos a quienes se propone. Si falta, en quienes la reciben, el ánimo de usarla, o si la bibliografía en sí misma no es capaz de desafiarlos, se frustra entonces esa intención fundamental.

La bibliografía se convierte en un inútil papel más, entre otros, perdida en los cajones de los escritorios. Esa intención fundamental de quien hace la bibliografía le exige un tripe respeto: hacia las personas quien se dirige, hacia los autores citados y hacia sí mismo.

Una relación bibliográfica no puede ser una simple serie de títulos, hecha al acaso o de oídas. Quien la sugiere debe saber lo que está sugiriendo y por qué lo hace. Quien la recibe, a su vez, debe encontrar en ella, no una prescripción dogmática de lecturas, sino un desafío. Desafío que se hará más concreto en la medida que empiece a estudiar los libros citados y no a leerlos por encima, como si apenas los hojease.

Estudiar es, realmente un trabajo difícil. Exige de quien lo hace una postura crítica, sistemática. Exige una disciplina intelectual que no se adquiere sino practicándola. Esto es, precisamente, lo que la "educación Bancaria" no estimula. Por el contrario, su tónica reside fundamentalmente en matar en los educandos la curiosidad, el espíritu investigativo, la creatividad. Su "disciplina" es la disciplina para la ingenuidad frente al texto, no para la posición crítica indispensable.

Este procedimiento ingenuo al cual se somete al educando, junto con otros factores, puede explicar las fugas del texto que hacen los estudiantes, cuya lectura se torna puramente mecánica, mientras que con la imaginación se desplaza a otras situaciones. Por último, lo que se les pide no es la comprensión del contenido, sino su memorización. Si el estudiante consigue memorizarlo, habrá respondido al desafío.

En una visión crítica las cosas ocurren de otro modo. Quien estudia se siente desafiado por el texto en su totalidad y su objetivo es apropiarse de su significación profunda. Esta postura crítica, fundamental, indispensable al acto de estudiar, requiere de quien a eso se dedica:

a) Que asuma el papel de sujeto de ese acto. Esto significa que es imposible un estudio serio si quien estudia se coloca frente al texto como si estuviera magnetizado por la palabra del autor, a la cual atribuiría una fuerza mágica; si se comporta pasivamente, "domésticamente", procurando solamente memorizar las afirmaciones del autor; si se deja "invadir" por la firma del autor; si se transforma en una "vasija"

[1] Tomado de: "La importancia del acto de leer y el proceso de liberación". México, Siglo XXI (decimosexta edición), 2004, pp. 47-53.
Escrito en 1968, este texto sirvió de introducción a la relación bibliográfica propuesta a los participantes en un seminario nacional sobre educación y reforma agraria (nota de Siglo XXI).

que debe ser llenada por los contenidos que toma el texto para colocarlos dentro de sí mismo.

Estudiar seriamente un texto es estudiar el estudio de quien estudiando lo escribió. Es percibir el condicionamiento histórico-sociológico del conocimiento. Es buscar las relaciones entre el contenido en estudio y otras dimensiones afines del conocimiento. Estudiar es una forma de reinventar, de recrear, de reescribir, tarea de sujeto y no de objeto. De esta manera, no es posible, para quien estudia en esta perspectiva, alienarse con el texto, renunciando así a su postura crítica frente a él.

La actitud crítica en el estudio es la misma que es preciso adoptar frente al mundo, la realidad, la existencia. Una actitud de adentramiento con la cual se va alcanzando la razón de ser de los hechos cada vez más lúcidamente.

Un texto será mejor estudiado en cuanto, en la medida que se tiene de él, delimitando sus dimensiones parciales. El retorno al libro para esa delimitación aclara la significación de globalidad.

Al ejercer el acto de delimitar los núcleos del texto que, en interacción, constituye su unidad, el lector crítico irá descubriendo todo un conjunto temático, no siempre explícito en el índice de la obra. La demarcación de esos temas debe atender también al cuadro referencial de interés del sujeto del lector.

Es así que, frente al libro, ese sujeto lector puede despertar ante un trozo que le provoca una serie de reflexiones en torno a una temática que le preocupa y que no es necesariamente el tema principal del libro estudiado. Una vez sospechada la posible relación entre el trozo leído y su preocupación, corresponde entonces, fijarse en el análisis del texto, buscando el nexo entre contenido y el objeto de estudio en que se encuentra trabajando. Se le impone una exigencia: analizar el contenido del trozo en cuestión en relación con los precedentes y con los que los siguen, evitando así traicionar el pensamiento del autor en su totalidad.

Verificada la relación entre el trozo en estudio y su preocupación, debe separarlo de su conjunto, trascribiéndolo en una ficha con un título que lo identifique con el objeto específico de su estudio. En esas circunstancias, puede detenerse inmediatamente en reflexiones a propósito de las posibilidades que el trozo le ofrece o bien continuar con la lectura general del texto, señalando otros trozos que puedan aportarle nuevas meditaciones.

En último análisis, el estudio serio de un libro o de un artículo de revista implica no solo la penetración crítica de su contenido básico sino también una sensibilidad aguda, una permanente inquietud intelectual, un estado de predisposición a la búsqueda.

b) Que el acto de estudiar, en el fondo es una actitud frente al mundo.

Esta es la razón por la cual, el acto de estudiar no se reduce a una relación lector-libro, o lector-texto.

Los libros en verdad reflejan el enfrentamiento de sus autores con el mundo. Expresan ese enfrentamiento. Y aún cuando los autores huyan de la realidad concreta estarán expresando su manera deformada de enfrentarla. Estudiar es también y sobre todo pensar la práctica, y pensar la práctica es la mejor manera de pensar correctamente. De esta manera quien estudia no debe perder ninguna oportunidad, en sus relaciones con los demás, con la realidad, de asumir una postura de curiosidad. La de quien pregunta, la de quien indaga, la de quien busca.

El ejercicio de esa postura de curiosidad termina por tornarla ágil, de lo cual resulta un mayor aprovechamiento de la misma curiosidad.

Es así que se impone el ejercicio constante de las observaciones realizadas durante una determinada práctica, durante las simples conversaciones. El registro de las ideas que tenemos y que nos "asaltan" con frecuencia cuando caminamos solos por la calle. Registros que pasan a constituir lo que Wright Mills llama "ficha de ideas".[2]

Estas ideas y estas observaciones, debidamente fijadas, pasan a constituir desafíos que deben ser respondidos por quien la registra.

Casi siempre, al transformarse en la incidencia de la reflexión de quien las anota, esas ideas nos remiten a la lectura de textos con los cuales pueden instrumentarse para proseguir en su reflexión.

c) Que el estudio de un tema específico exige del estudiante que se ponga hasta donde sea posible, al tanto de la bibliografía referente al tema u objeto de la inquietud.

d) Que el acto de estudiar es asumir una relación de diálogo con el autor del texto, cuya mediación se encuentra en los temas de que se trata. Esa relación dialógica da como resultado la percepción del condicionamiento histórico-sociológico e ideológico del autor, que no siempre es el mismo del lector.

e) Que el acto de estudiar exige humildad. Si quien estudia asume realmente una posición humilde, coherente con la actitud crítica, no se siente disminuido si encuentra dificultades, a veces grandes, para penetrar en la significación profunda del texto. Humilde y crítico, sabe que el texto, en la medida que es un desafío, puede estar más allá de su capacidad de respuesta. No siempre el texto se entrega fácilmente al lector.

En ese caso, lo que debe hacer es reconocer la necesidad de instrumentarse mejor para volver al texto en condiciones de entenderlo. Es inútil pasar páginas de un libro si no se ha alcanzado su comprensión. Se impone, por el contrario, la insistencia en la búsqueda de su develamiento. La comprensión de un texto no es algo que se recibe de regalo: exige trabajo paciente de quien se siente problematizado por él.

El estudio no se mide por el número de páginas leídas en una noche, no por la cantidad de libros leídos en un semestre. Estudiar no es una acto de construir ideas sino de crearlas y recrearlas.

[2] C. Wright Mills, The sociological imagination.

XII

ENSEÑAR ES UNA ESPECIFICIDAD HUMANA[1]

¿Qué posibilidades de expresarse, de crecer, viene teniendo mi curiosidad? Creo que una de las cualidades esenciales que la autoridad docente democrática debe revelar en sus relaciones con las libertades de los alumnos es la seguridad en sí misma. La seguridad que se expresa en la firmeza con que actúa, con que decide, con que respeta las libertades, con que discute sus propias posiciones, con que acepta reexaminarse.

Segura de sí, la autoridad no necesita hacer, a cada instante, el discurso sobre su existencia, sobre sí misma. No necesita preguntar a nadie, con la certeza de su legitimidad, si "sabe con quién está hablando". Ella está segura de sí porque *tiene* autoridad, porque la ejerce con indiscutible sabiduría.

1. *Enseñar exige seguridad, competencia profesional y generosidad*

La seguridad con que la autoridad docente se mueve implica otra, la que se funda en su competencia profesional. Ninguna autoridad docente se ejerce sin esa competencia. El profesor que no lleve en serio su formación, que no estudie, que no se esfuerce por estar a la altura de su tarea no tiene fuerza moral para coordinar las actividades de su clase. Esto no significa, sin embargo, que i la opción y la práctica democrática del maestro o de la maestra sean determinadas por su competencia científica. Hay maestros y maestras científicamente preparados, pero autoritarios a toda prueba. Lo que quiero decir es que la incompetencia profesional descalifica la autoridad del maestro.

Otra cualidad indispensable a la autoridad en sus relaciones con las libertades es la generosidad. No hay nada que minimice más la tarea formadora de la autoridad que la mezquindad con que se comporte.

La arrogancia farisaica, malvada, con que juzga a los otros y la suave indulgencia con que se juzga o con la que juzga a los suyos. La arrogancia que niega la generosidad niega también la humildad, que no es virtud de los que ofenden ni tampoco de los que se regocijan con su humillación. El clima de respeto que nace de relaciones justas, serias, humildes, generosas, en las que la autoridad docente y las libertades de los alumnos se asumen éticamente, autentica el carácter formador del espacio pedagógico.

---

[1] Paulo Freire. *Pedagogía de la Autonomía*. México, Siglo XXI, 2006, pp. 88-139

La reacción negativa al ejercicio del mando es tan incompatible con el desempeño de la autoridad como la avidez por el mando. “Mandonismo” sería el término que definiera exactamente ese gozo irrefrenable y des- medido por el mando.

La autoridad docente “mandonista”, rígida, no supone ninguna creatividad en el educando. No forma parte de su forma de ser esperar, por lo menos, a que el educando demuestre el gusto de aventurarse.

La autoridad coherentemente democrática, que se funda en la certeza de la importancia, ya sea de sí misma, ya sea de la libertad de los educandos para la construcción de un clima de auténtica disciplina, nunca minimiza la libertad. Por el contrario, le apuesta a ella. Se empeña en desafiarla siempre y siempre; nur.ca ve, en la rebeldía de la libertad, una señal de deterioro del orden. La autoridad coherentemente democrática está convencida de que la verdadera disciplina no existe en la inercia, en el silencio de los *silenciados,* sino en el alboroto de los *inquietos.* en la duda que instiga, en la esperanza que despierta.

Es más, la autoridad coherentemente democrática, que reconoce la *eticidad* de nuestra presencia, la de las mujeres y de los hombres, en el mundo, reconoce, también y necesariamente, que no se vive la eticidad sin libertad y que no se tiene libertad sin riesgo. El educando que ejercita su libertad se volverá tanto más libre cuanto más éticamente vaya asumiendo la responsabilidad de sus acciones. Decidir es romper y, para eso, tengo que correr el riesgo. No se rompe como quien toma un jugo de chirimoya en una playa tropical. Pero, por otro lado, la autoridad coherentemente democrática jamás se *omite*.

Si bien se niega, por un lado, a silenciar la libertad de los educandos, rechaza, por otro, su supresión del proceso de construcción de la buena disciplina. Siempre está presente en la práctica de la autoridad coherentemente democrática un esfuerzo que la vuelve casi esclava de un sueño fundamental: el de persuadir o convencer a la libertad de que ella va construyendo consigo misma, en sí misma, su *autonomía,* con materiales que, aunque llegados de fuera, son reelaborados por ella. Es con ella, con la autonomía que se construye penosamente, como la libertad va llenando el “espacio” antes “habitado” por su *dependencia.* Su autonomía se funda en la *responsabilidad* que va siendo asumida.

El papel de la autoridad democrática no es señalar las lecciones de la vida para las libertades y transformar la existencia humana en un “calendario” escolar “tradicional”, sino dejar claro con su testimonio que, por más que ella tenga un contenido programático que proponer, lo fundamental en el aprendizaje del contenido es la construcción de la responsabilidad de la libertad que se asume.

En el fondo, lo esencial de las relaciones entre educador y educando, entre autoridad y libertades, entre padres, madres, hijos e hijas es la reinvención del ser humano en el aprendizaje de su autonomía.

Me muevo como educador porque, primero, me muevo como persona.

Puedo saber tanto pedagogía, biología como astronomía, puedo cuidar de la tierra como puedo navegar. Soy persona. Sé qué ignoro y sé qué sé. Por eso, tanto puedo saber lo que todavía no sé cómo puedo saber mejor lo que ya sé. Y sabré tanto mejor y más auténticamente cuanto más eficazmente construya mi autonomía respecto a los otros.

Enseñar y, mientras enseño, manifestar a los alumnos cuán fundamental es para mí respetarlos y respetarme, son tareas que jamás dividí. Nunca me fue posible separar en dos momentos la enseñanza de los contenidos de la formación ética de los educandos. La práctica docente que no existe sin el *discente* es una práctica entera. La enseñanza de los contenidos implica el testimonio ético del profesor. La belleza de la práctica docente se compone del anhelo vivo de competencia del docente y de los *discentes* y de su sueño ético. No hay lugar en esta belleza para la negación de la decencia, ni de forma grosera ni farisaica. No hay lugar para puritanismo. Sólo hay lugar para pureza.

Éste es otro saber indispensable para la práctica docente. El saber que es imposible desligar la enseñanza de los contenidos de la formación ética de los educandos. De separar práctica de teoría, autoridad de libertad, ignorancia de saber, respeto al profesor de respeto a los alumnos, enseñar de aprender. Ninguno de estos términos nos puede ser mecánicamente separado uno del otro. Como profesor, tanto lidio con mi libertad como con mi autoridad en ejercicio, pero también lidio directamente con la libertad de los educandos, que debo respetar, y con la creación de su autonomía tanto como con los ensayos de construcción de la autoridad de los educandos. Como profesor, no me es posible ayudar al educando a superar su ignorancia si no supero permanentemente la mía. No puedo enseñar lo que no sé. Pero éste, repito, no es un saber del que debo solamente hablar y hablar con palabras que se lleva el viento. Al contrario, es un saber que debo vivir concretamente con los educandos. El mejor discurso sobre él es el ejercicio de su práctica. Es respetando concretamente el derecho del alumno a indagar, dudar, criticar, como “hablo” de esos derechos. Mi pura habla sobre esos derechos, a la que no corresponda su concretización, no tiene sentido.

Cuanto más pienso en la práctica educativa y reconozco la responsabilidad que ella nos exige, más me convenzo de nuestro deber de luchar para que ella sea realmente respetada. Si no somos tratados con dignidad y decencia por la administración privada o pública de la educación, es difícil que se concrete el respeto que como maestros debemos a los educandos.

2. *Enseñar exige compromiso*

Otro saber que debo traer conmigo y que tiene que ver con casi todos a los que me he referido es el de que no es posible ejercer la actividad del magisterio como si nada ocurriera con nosotros. Como sería imposible que saliéramos a la lluvia expuestos totalmente a ella, sin defensas, y no nos mojáramos. No puedo ser maestro sin ponerme ante los alumnos, sin revelar con facilidad o resistencia mi manera de ser, de pensar políticamente. No puedo

escapar a la apreciación de los alumnos. Y la manera en que ellos me perciben tiene una importancia capital para mi desempeño. De allí, pues, que una de mis preocupaciones centrales deba ser la de buscar la aproximación cada vez mayor entre lo que digo y lo que hago, entre lo que parezco ser y lo que realmente estoy siendo.

Si un alumno me pregunta qué es "tomar distancia epistemológica del objeto" le respondo que no sé, pero que puedo llegar a saber, eso no me da la autoridad de quien conoce, me da la alegría de, al asumir mi ignorancia, no haber mentido. Y no haber mentido abre para mí un crédito junto a los alumnos que debo preservar. Hubiera sido imposible desde el punto de vista ético dar una respuesta falsa, una palabrería cualquiera. Un "rollo", como se dice popularmente. Pero, precisamente porque la práctica docente, sobre todo como la entiendo, me pone en la situación que debo estimular de que se me formulen diferentes preguntas, necesito prepararme al máximo para continuar sin mentir a los alumnos, para no tener que afirmar una y otra vez que no sé.

Saber que no puedo pasar inadvertido a los alumnos, y que la manera en que me perciben me ayuda o me perjudica en el cumplimiento de mi tarea como profesor, aumenta en mí los cuidados con mi desempeño. Si mi opción es democrática, progresista, no puedo tener una práctica reaccionaria, autoritaria, elitista. No puedo discriminar al alumno por ningún motivo. La percepción que el alumno tiene de mí no resulta exclusivamente de cómo actúo sino también de cómo el alumno entiende cómo actúo. No puedo, evidentemente, pasarme los días preguntándole a los alumnos qué piensan de mí o cómo me evalúan. Pero debo estar atento a la lectura que hacen de mi actividad con ellos. Necesitamos aprender a comprender el significado de un silencio, o de una sonrisa, o de una retirada del salón de clases. El tono menos cortés con que fue hecha una pregunta. Al fin y al cabo, el espacio pedagógico es un *texto* para ser constantemente "leído", interpretado, "escrito" y "reescrito". En este sentido, cuanto más solidaridad exista entre educador y educandos en el "trato" de ese espacio, tantas más posibilidades de aprendizaje democrático se abren para la escuela.

Creo que el profesor progresista nunca necesitó estar tan alerta como hoy frente a la astucia con que la ideología dominante insinúa la neutralidad de la educación. Desde ese punto de vista, que es reaccionario, el espacio pedagógico, neutro por excelencia, es aquel en el que se *adiestran* los alumnos para prácticas apolíticas, como si la manera humana de estar en el mundo fuera o pudiera ser una manera neutra.

Mi presencia de profesor, que no puede pasar inadvertida a los alumnos en la clase y en la escuela, es una presencia política en sí misma. En cuanto presencia no puedo ser una *omisión* sino un sujeto de *opciones.* Debo revelar a los alumnos mi capacidad de analizar, de comparar, de evaluar, de decidir, de optar, de romper. Mi capacidad de hacer justicia, de no faltar a la verdad. Mi testimonio tiene que ser, por eso mismo, ético.

3. ***Enseñar exige comprender que la educación es una forma de intervención en el mundo***

Otro saber del que no puedo ni siquiera dudar un momento en mi práctica educativo-crítica es el de que, como experiencia específicamente humana, la educación es una forma de intervención en el mundo. Intervención que más allá del conocimiento de los contenidos bien o mal enseñados y/o aprendidos implica tanto el esfuerzo de *reproducción* de la ideología dominante como su *desenmascaramiento.* La educación, dialéctica y contradictoria, no podría ser sólo una u otra de esas cosas. Ni mera *reproductora* ni mera *desenmascaradora* de la ideología dominante.

La educación nunca fue, es, o puede ser neutra, "indiferente" a cualquiera de estas hipótésis, la de la reproducción de la ideología dominante o la de su refutación. Es un error decretarla como tarea solamente reproductora de la ideología dominante, como es un error tomarla como una fuerza reveladora de la realidad, que actúa libremente, sin obstáculos ni duras dificultades. Errores que implican directamente visiones defectuosas de la Historia y de la conciencia.

Por un lado, la concepción mecanicista de la Historia, que reduce la conciencia a un puro reflejo de la materialidad, y por otro, el subjetivismo idealista, que hipertrofia el papel de la conciencia en el acontecer histórico. Nosotros, mujeres y hombres, no somos ni seres simplemente determinados ni tampoco estamos libres de condicionamientos genéticos, culturales, sociales, históricos, de clase, de género, que nos marcan y a los cuales estamos referidos.

Desde el punto de vista de los intereses dominantes, no hay duda de que la educación debe ser una práctica *inmovilizadora* y *encubridora* de verdades. Sin embargo, cada vez que la coyuntura lo exige, la educación dominante es progresista a su manera, progresista "a medias". Las fuerzas dominantes estimulan y materializan avances técnicos comprendidos y, tanto cuanto posible, realizados de manera neutra. Sería demasiado ingenuo de nuestra parte, incluso angelical, esperar que la "bancada ruralista" aceptara tranquila y conforme la discusión que se realiza en las escuelas rurales e incluso urbanas sobre la reforma agraria como proyecto económico, político y ético de la mayor importancia para el propio desarrollo nacional. Ésa es una tarea que los educadores y educadoras progresistas deben cumplir, dentro y fuera de las escuelas. Es una tarea que debe ser realizada por organizaciones no gubernamentales y sindicatos democráticos. Por otro lado, ya no es ingenuo esperar que el empresario que se moderniza, de origen urbano, apoye la reforma agraria. Sus intereses en la expansión del mercado lo hacen "progresista" frente a la reacción ruralista. El propio comportamiento progresista del empresariado que se moderniza, progresista frente a la truculencia retrógrada de los ruralistas, pierde su *humanismo* en el enfrentamiento entre los intereses humanos y los del mercado.

Para mí es una inmoralidad que a los intereses radicalmente humanos se sobrepongan, como se viene haciendo, los intereses del *mercado*.

Continúo alerta a la advertencia de Marx, sobre la necesidad del radicalismo para estar siempre despierto a todo lo que respecta a la defensa de los intereses humanos. Intereses superiores a los de puros grupos o clases de gente.

Al reconocer que, precisamente porque nos volvimos seres capaces de observar, de comparar, de evaluar, de escoger, de decidir, de intervenir, de romper, de optar, nos hicimos seres éticos y se abrió para nosotros la *posibilidad* de *transgredir* la ética, nunca podría aceptar la *transgresión* como un *derecho* sino como una *posibilidad.* Posibilidad contra la cual debemos luchar y no quedarnos de brazos cruzados. De ahí mi rechazo riguroso a los fatalismos quietistas que terminan por absorber las transgresiones éticas en lugar de condenarlas. No puedo volverme connivente con un orden perverso y exculparlo de su maldad al atribuir a "fuerzas ciegas" e imponderables los daños que él causa a los seres humanos. El hambre frente a la abundancia y el desempleo en el mundo son inmoralidades Y no fatalidades, como lo pregona el reaccionarismo con aires de quien sufre sin poder hacer nada. Lo que quiero repetir, con fuerza, es que nada justifica la minimización de los seres humanos, en el caso de las mayorías compuestas por minorías que aún no percibieron que juntas serían mayoría. Nada, ni el avance de la ciencia y/o de la tecnología, puede legitimar un "orden" desordenador en el que sólo las minorías del poder despilfarran y gozan mientras que a las minorías con dificultades incluso para sobrevivir se les dice que la realidad es así, que su hambre es una fatalidad de fines del siglo. No junto mi voz a la de quienes, hablando de paz, piden a los oprimidos, a los harapientos del mundo, su resignación. Mi voz tiene otra semántica, tiene otra música. Hablo de la resistencia, de la indignación, de la "justa ira" de los traicionados y de los engañados. De su derecho y de su deber de rebelarse contra las transgresiones éticas de que son víctimas cada vez más. La ideología fatalista del discurso y de la política neoliberales de las que vengo hablando es un momento de la desvalorización antes mencionada de los intereses humanos en relación con los del mercado.

Difícilmente un empresario moderno estaría de acuerdo en que fuera un derecho de "su" obrero, por ejemplo, discutir durante el proceso de su alfabetización o en el desarrollo de algún curso de perfeccionamiento técnico, esta misma ideología a la que me he venido refiriendo. Discutir, por ejemplo, la afirmación: "El desempleo en el mundo es una *fatalidad* de fines de este siglo". Y ¿por qué hacer la reforma agraria no es también una fatalidad? Y ¿por qué acabar con el hambre y con la miseria no son igualmente fatalidades de las cuales no se puede escapar?

La afirmación según la cual lo que interesa a los obreros es alcanzar el máximo de su eficiencia técnica y no perder tiempo con debates "ideológicos" que no llevan a nada, es reaccionaria. El obrero necesita inventar, a partir del propio trabajo, su ciudadanía, pues ésta no se construye solamente con su eficiencia técnica sino también con su lucha política

en favor de la recreación de la sociedad injusta, para que ceda su lugar otra menos injusta y más humana.

El empresario moderno, vuelvo a insistir, acepta, estimula y patrocina naturalmente el adiestramiento técnico de "su" obrero. Lo que él rechaza necesariamente es su *formación* que, al paso que incluye el saber técnico y científico indispensable, habla de su presencia en el mundo. Presencia humana, presencia ética, envilecida en cuanto que se la transforma en una pura *sombra.*

No puedo ser profesor si no percibo cada vez mejor que mi práctica, al no poder ser neutra, exige de mí una definición. Una toma de posición. Decisión. Ruptura. Exige de mí escoger entre esto y aquello. No puedo ser profesor en favor de quienquiera y en favor de no importa qué. No puedo ser profesor en favor simplemente del Hombre o de la Humanidad, frase de una vaguedad demasiado contrastante con lo concreto de la práctica educativa. Soy profesor en favor de la decencia contra la falta de pudor, en favor de la libertad contra el autoritarismo, de la autoridad contra el libertinaje, de la democracia contra la dictadura de derecha o de izquierda. Soy profesor en favor de la lucha constante contra cualquier forma de discriminación, contra la dominación económica de los individuos o de las clases sociales. Soy profesor contra el orden capitalista vigente que inventó esta aberración; la miseria en la abundancia. Soy profesor en favor de la esperanza que me anima a pesar de todo. Soy profesor contra el desengaño que me consume y me inmoviliza. Soy profesor en favor de la belleza de mi propia práctica, belleza que se pierde si no cuido del saber que debo enseñar, si no peleo por este saber, si no lucho por las condiciones materiales necesarias sin las cuales mi cuerpo, descuidado, corre el riesgo de debilitarse y de ya no ser el testimonio que debe ser de luchador pertinaz, que se cansa pero no desiste. Belleza que se esfuma de mi práctica si, soberbio, arrogante y desdeñoso con los alumnos, no me canso de admirarme.

De la misma manera en que no puedo ser profesor sin sentirme capacitado para enseñar correctamente y bien los contenidos de mi disciplina tampoco puedo, por otro lado, reducir mi práctica docente a la mera enseñanza de esos contenidos. Ése es tan sólo un momento de mi actividad pedagógica. Tan importante como la enseñanza de los contenidos es mi testimonio ético al enseñarlos. Es la decencia con que lo hago. Es la preparación científica revelada sin arrogancia, al contrario, con humildad. Es el respeto nunca negado al educando, a su saber "hecho de experiencia" que busco superar junto con él.

Tan importante como la enseñanza de los contenidos es mi coherencia en el salón de clase. La coherencia entre lo que digo, lo que escribo y lo que hago.

Es importante que los alumnos perciban el esfuerzo que hacen el profesor o la profesora al buscar su coherencia; es preciso también que este esfuerzo sea de vez en cuando discutido en clase. Hay situaciones en que la conducta de la profesora puede parecer contradictoria a los alumnos. Esto sucede casi siempre cuando el profesor simplemente ejerce su autoridad en la coordinación de las actividades de la clase y a los

alumnos les parece que él, el profesor, se excedió en su poder. A veces, el mismo profesor no tiene certeza de haber realmente rebasado o no el límite de su autoridad.

4. *Enseñar exige libertad* y *autoridad*

En otro momento de este texto me referí al hecho de que no hemos resuelto aún el problema de la tensión entre la autoridad y la libertad. Inclinados como estamos a superar la tradición autoritaria, tan presente entre nosotros, nos deslizamos hacia formas libertinas de comportamiento y descubrimos autoritarismo donde sólo hubo ejercicio legítimo de la autoridad.

Recientemente, un joven profesor universitario, de opción democrática, comentaba conmigo lo que le parecía haber sido un desvío suyo en el uso de su autoridad. Me dice, consternado, haberse opuesto a que un alumno de otra clase permaneciera en la puerta entreabierta de su salón, conversando con gestos con una de las alumnas. El profesor había tenido incluso que dejar de hablar ante el desconcierto provocado por la situación. Para él, su decisión, con la que había devuelto al espacio pedagógico el clima necesario para continuar su actividad específica y restaurado el derecho de los estudiantes y el suyo propio a proseguir la práctica docente, había sido autoritaria. En verdad, no. Libertinaje hubiera sido si permitía que la indisciplina de una libertad mal entendida desequilibrara el contexto pedagógico, perjudicando así su funcionamiento.

En uno de los innumerables debates en que he participado, en el que se discutía precisamente la cuestión de los límites sin los cuales la libertad degenera en libertinaje y la autoridad en autoritarismo, oí de uno de los participantes que, al hablar de los límites de la libertad, yo estaba repitiendo la cantilena que caracterizaba el discurso de un profesor suyo, reconocidamente reaccionario, durante el régimen militar. Para mi interlocutor, la libertad estaba por encima de cualquier límite. Para mí, no, exactamente porque le apuesto a ella, porque sé que la existencia sólo tiene valor y sentido en la lucha por ella. La libertad sin límite es tan negativa como la libertad asfixiada o castrada.

El gran problema al que se enfrenta el educador o educadora de opción democrática es cómo trabajar para hacer posible que la necesidad del límite sea asumida éticamente por la libertad. Cuanto más críticamente la libertad asuma el límite necesario, tanto más autoridad tendrá, éticamente hablando, para seguir luchando en su nombre.

Me gustaría dejar una vez más bien claro cuánto le apuesto a la libertad, cuánto me parece fundamental que ella se ejercite asumiendo decisiones. Fue eso, por lo menos, lo que marcó mi experiencia de hijo, de hermano, de alumno, de profesor, de marido, de padre y de ciudadano.

La libertad madura en la confrontación con otras libertades, en la defensa de sus derechos de cara a la autoridad de los padres, del profesor, del Estado. Claro está que la libertad del adolescente no siempre le permite tomar la mejor decisión con relación a su porvenir. Es indispensable que los padres participen en las discusiones con los hijos en

torno a ese porvenir. No pueden ni deben omitirse pero necesitan saber y asumir que el futuro es de sus hijos y no suyo. Para mí es preferible reforzar el derecho que tienen a la libertad de decidir, aun corriendo el riesgo de equivocarse, que seguir la decisión de los padres. Es decidiendo como se aprende a decidir. No puedo aprender a ser yo mismo si no decido nunca, porque la sabiduría y sensatez de mi padre y de mi madre siempre deciden por mí. No valen los argumentos inmediatistas como: “¿Ya imaginaste, por ejemplo, el riesgo que corres de perder tiempo y oportunidades, insistiendo en esa idea absurda?" La idea del hijo, naturalmente. Lo que hay de pragmático en nuestra existencia no puede sobreponerse al imperativo ético del que no podemos huir. El hijo tiene, mínimamente, el derecho de probar lo "absurdo de su idea". Por otro lado, la decisión de asumir las consecuencias del acto de decidir forma parte del aprendizaje. No hay decisión a la que no continúen efectos esperados, poco esperados o inesperados. Es por eso por lo que la decisión es un proceso responsable. Una de las tareas pedagógicas de los padres es hacer obvio para los hijos que participar en su proceso de toma de decisión no es entrometerse sino cumplir, incluso, un deber, siempre y cuando no pretendan asumir la misión de decidir por ellos. La participación de los padres debe darse sobre todo en el análisis, junto con los hijos, de las posibles consecuencias de la decisión que va a ser tomada.

La posición del padre o de la madre es la de quien, sin ningún prejuicio o disminución de su autoridad, humildemente, acepta el papel de enorme importancia de asesor o asesora del hijo o de la hija. Asesor que, aunque batiéndose por el acierto de su visión de las cosas, nunca intenta imponer su voluntad ni se exaspera porque su punto de vista no fue adoptado.

Lo que es necesario, de una manera realmente fundamental, es que el hijo asuma éticamente, responsablemente la decisión fundadora de su autonomía. Nadie es autónomo primero para después decidir. La autonomía se va constituyendo en la experiencia de varias, innumerables decisiones, que van siendo tomadas. ¿Por qué, por ejemplo, no desafiar al hijo, todavía niño, para que participe de la elección de la mejor hora para hacer sus tareas escolares? ¿Por qué el mejor tiempo para esa tarea es siempre el de los padres? ¿Por qué perder la oportunidad de ir señalando siempre a los hijos el deber y el derecho que tienen, como personas, de ir forjando su propia autonomía? Nadie es sujeto de la autonomía de nadie. Por otro lado, nadie madura de repente, a los 25 años. Las personas van madurando todos los días, o no. La autonomía, en cuanto maduración del ser para sí, es proceso, es llegar a ser. No sucede en una fecha prevista. Es en este sentido en el que una pedagogía de la autonomía tiene que estar centrada en experiencias estimuladoras de la decisión y de la responsabilidad, valga decir, en experiencias respetuosas de la libertad.

Una cosa me parece hoy mucho más clara: nunca tuve miedo de apostarle a la libertad, a la seriedad, a la amorosidad, a la solidaridad, en cuya lucha aprendí el valor y la importancia de la rabia. Nunca temí ser criticado por mi mujer, por mis hijas, por mis hijos, ni por mis alumnos y alumnas con quienes he trabajado a lo largo de los años, por haberle

apostado demasiado a la libertad, a la esperanza, a la palabra del otro, a su voluntad de erguirse y volverse a erguir, por haber sido más ingenuo que crítico. Lo que temí, en los diferentes momentos de mi vida, fue dar margen, mediante gestos o *palabrería*, a ser considerado un oportunista, un "realista", "un hombre con los pies sobre la tierra", o uno de esos "equilibristas" que están siempre "sobre el muro" a la espera de saber cuál será la onda que se hará poder.

Lo que siempre rechacé deliberadamente, en nombre del respeto mismo a la libertad, fue su distorsión en libertinaje. Lo que siempre busqué fue vivir en plenitud la relación tensa, contradictoria y no mecánica, entre autoridad y libertad, en el sentido de asegurar el respeto entre ambas, cuya ruptura provoca la hipertrofia de una o de otra.

Es interesante observar cómo, de manera general, los autoritarios consideran, con frecuencia, el respeto indispensable a la libertad como expresión de espontaneísmo incorregible y los libertinos descubren autoritarismo en toda manifestación legítima de autoridad. La posición más difícil, indiscutiblemente correcta, es la del demócrata, coherente con su sueño solidario e igualitario, para quien no existe autoridad sin libertad ni ésta sin aquélla.

5. *Enseñar exige una toma consciente* de *decisiones*

Volvamos a la cuestión central que vengo discutiendo en esta parte del texto: la educación, especificidad humana, como un acto de intervención en el mundo. Es preciso dejar claro que el concepto de intervención se está usando sin ninguna restricción semántica. Cuando hablo de la educación como intervención me refiero tanto a la que procura cambios radicales en la sociedad, en el campo de la economía, de las relaciones humanas, de la propiedad, del derecho al trabajo, a la tierra, a la educación, a la salud, cuanto a la que, por el contrario, pretende reaccionariamente inmovilizar la Historia y mantener el orden injusto.

Estas formas de intervención, que enfatizan más un aspecto que otro nos dividen en nuestras opciones con relación a cuya pureza no siempre somos leales. Rara vez, por ejemplo, percibimos la incoherencia agresiva que existe entre nuestras afirmaciones "progresistas" y nuestro estilo desastrosamente elitista de ser intelectuales. ¿Y qué decir de educadores que se dicen progresistas pero que tienen una práctica pedagógico-política eminentemente autoritaria? Sólo por esa razón en *Cartas a quien pretende enseñar* insistí tanto en la necesidad que tenemos de crear, en nuestra práctica docente, entre otras, la virtud de la coherencia. Tal vez no haya nada que desgaste más a un profesor que se dice progresista que su práctica racista, por ejemplo. Es interesante observar cómo hay más coherencia entre los intelectuales autoritarios, de derecha o de izquierda. Difícilmente uno de ellos o una de ellas respeta y estimula la curiosidad crítica en los educandos, el gusto por la aventura. Difícilmente contribuye, de manera deliberada y consciente, para la constitución y solidez de la autonomía del ser del educando. De modo general, se obstinan

en depositar en los alumnos pasivos la descripción del perfil de los contenidos, sólo como los aprenden, en lugar de desafiarlos a aprehender su sustantividad en cuanto objetos gnoseológicos.

Es en la direccionalidad de la educación, esta vocación que ella tiene, como acción específicamente humana, de “remitirse” a sueños, ideales, utopías y objetivos, donde se encuentra lo que vengo llamando politicidad de la educación. La cualidad de ser política, inherente a su naturaleza. La neutralidad de la educación es, en verdad, imposible. Y es imposible, no porque profesores y profesoras “alborotadores” y “subversivos” lo determinen. La educación no se vuelve política por causa de la decisión de este o de aquel educador. Ella es política. Quien piensa así, quien afirma que es por obra de este o de aquel educador, más activista que otra cosa, por lo que la educación se vuelve política, no puede esconder la forma menospreciadora en que entiende la política. Pues es precisamente en la medida en que la educación es pervertida y disminuida por la acción de “alborotadores” que ella, dejando de ser verdadera educación, pasa a ser política, algo sin valor. La raíz más profunda de la politicidad de la educación está en la propia educabilidad del ser humano, que se funde en su naturaleza inacabada y de la cual se volvió consciente. Inacabado y consciente de su inacabamiento, histórico, el ser humano se haría necesariamente un ser ético, un ser de opción, de decisión. Un ser ligado a intereses y en relación con los cuales tanto puede mantenerse fiel a la eticidad cuanto puede transgredirla. Es exactamente porque nos volvemos éticos por lo que fue creada para nosotros, como afirmé antes, la probabilidad de violar la ética. Para que la educación fuera neutral sería preciso que no hubiera ninguna discordancia entre las personas con relación a los modos de vida individual y social, con relación al estilo político puesto en práctica, a los valores que deben ser encarnados. Sería preciso que no hubiera, en nuestro caso, por ejemplo, ninguna divergencia acerca del hambre y la miseria en Brasil y en el mundo; sería necesario que toda la población nacional aceptara verdaderamente que hambre y miseria, aquí y fuera de aquí, son una fatalidad de fines del siglo. Sería preciso también que hubiera unanimidad en la forma de enfrentarlos para superarlos. Para que la educación no fuera una forma política de intervención en el mundo sería indispensable que el mundo en que ella se diera no fuera humano. Hay una total incompatibilidad entre el mundo humano del habla, de la percepción, de la inteligibilidad, de la comunicabilidad, de la acción, de la observación, de la comparación, de la verificación, de la búsqueda, de la elección, de la decisión, de la ruptura, de la ética y de la posibilidad de su transgresión y la neutralidad de no importa qué.

No es la neutralidad de la educación lo que debo pretender sino el respeto, a toda prueba, a los educandos, a los educadores y a las educadoras. El respeto a los educadores y educadoras por parte de la administración pública o privada de las escuelas; el respeto a los educandos asumido y practicado por los educadores no importa de qué escuela, particular o pública. Por esto es por lo que debo luchar sin cansancio. Luchar por el derecho que tengo de ser respetado y por el deber que tengo de reaccionar cuando me maltratan. Luchar por el

derecho que tú, que me lees, profesora o alumna, tienes de ser tú misma y nunca, jamás, luchar por esa cosa imposible, grisácea e insulsa que es la neutralidad. ¿Qué otra cosa es mi neutralidad sino una manera tal vez cómoda, pero hipócrita, de esconder mi opción o mi miedo de denunciar la injusticia? "Lavarse las manos" frente a la opresión es reforzar el poder del opresor, es optar por él. ¿Cómo puedo ser neutral frente a una situación, no importa cuál sea, en que el cuerpo de las mujeres y de los hombres se vuelve puro objeto de expoliación y de ultraje?

Lo que se le plantea a la educadora o al educador democrático, consciente de la imposibilidad de la neutralidad de la educación, es forjar en sí un saber especial, que jamás debe abandonar, saber que motiva y sustenta su lucha: *si la educación no lo puede todo, alguna cosa fundamental puede la educación.* Si la educación no es la clave de las transformaciones sociales, tampoco es simplemente una reproductora de la ideología dominante. Lo que quiero decir es que, ni la educación es una fuerza imbatible al servicio de la transformación de la sociedad, porque yo así lo quiera, ni es tampoco la perpetuación del *statu quo* porque el dominante así lo decrete. El educador y la educadora críticos no pueden pensar que, a partir del curso que coordinan o del seminario que dirigen, pueden transformar el país. Pero pueden demostrar que es posible cambiar. Y esto refuerza en él o ella la importancia de su tarea político-pedagógica.

La profesora democrática, coherente, competente, que manifiesta su gusto por la vida, su esperanza en un mundo mejor, que demuestra su capacidad de lucha, su respeto a las diferencias, sabe cada vez más el valor que tiene para la transformación de la realidad, la manera congruente en que vive su presencia en el mundo, de la cual su experiencia en la escuela es apenas un momento, pero un momento importante que requiere ser vivido auténticamente.

6. *Enseñar exige saber escuchar*

Recientemente, platicando con un grupo de amigas y amigos, una de ellas, la profesora Olgair García, me dijo que, en su experiencia pedagógica de profesora de niños y de adolescentes pero también de profesora de profesoras, venía observando cuán importante y necesario es *saber escuchar.* Si, en verdad, el sueño que nos anima es democrático y solidario, no es hablando a los otros, desde arriba, sobre todo, como si fuéramos los portadores de la verdad que hay que transmitir a los demás, como aprendemos a *escuchar,* pero es *escuchando* como aprendemos a *hablar con ellos.* Sólo quien escucha paciente y críticamente al otro, habla *con él,* aun cuando, en ciertas ocasiones, necesite hablarle *a él.* Lo que nunca hace quien aprende a escuchar para poder hablar con es hablar *impositivamente.* Incluso cuando, por necesidad, habla contra posiciones o concepciones del otro, habla con él como sujeto de la escucha de su habla crítica y no como objeto de su discurso. El educador que escucha aprende la difícil lección de transformar su discurso al alumno, a veces necesario, en un habla *con* él.

Hay una señal de los tiempos, entre otras, que me asusta: la insistencia con la que, en nombre de la democracia, de la libertad y de la eficiencia, se viene asfixiando la propia libertad y, por extensión, la creatividad y el gusto de la aventura del espíritu. La libertad de movernos, de arriesgarnos viene siendo sometida a una cierta uniformidad de fórmulas, de maneras de ser, en relación con las cuales somos evaluados. Claro está que ya no se trata de la asfixia truculentamente producida por el rey despótico sobre sus súbditos, por el señor feudal sobre sus vasallos, por el colonizador sobre los colonizados, por el dueño de la fábrica sobre los obreros, por el Estado autoritario sobre los ciudadanos, sino por el poder invisible de la domesticación enajenante que alcanza una eficacia extraordinaria en lo que vengo llamando "burocratización de la mente". Un estado refinado de extrañeza, de "autosumisión" de la mente, del cuerpo consciente, de conformismo del individuo, de resignación ante situaciones consideradas fatalmente como inmutables. Es la posición de quien encara los hechos como algo consumado, como algo que sucedió porque tenía que suceder en la forma en que sucedió, es la posición, por eso mismo, de quien entiende y vive la Historia como *determinismo* y no como *posibilidad.* Es la posición de quien se asume como *fragilidad* total ante el todopoderosismo de los hechos que no sólo acontecieron porque tenían que acontecer sino que no pueden ser "reorientados" o alterados. En esta manera mecanicista de comprender la Historia no hay lugar para la decisión humana.[2] Así como en la desproblematización del tiempo, de la que resulta que el porvenir ora es la perpetuación del hoy, ora algo que será porque está dicho que será, no hay lugar para elección, sino para el acomodamiento bien adaptado a lo que está allí o a lo que vendrá. No es posible hacer nada contra la globalización que, realizada porque tenía que ser realizada, debe continuar su destino, porque así está misteriosamente escrito que debe ser. La globalización que refuerza el mando de las minorías poderosas y despedaza y pulveriza la presencia impotente de los dependientes, haciéndolos todavía más impotentes, es un destino manifiesto. Frente a ella no hay otra salida más que cada uno baje dócilmente la cabeza y agradezca a Dios por continuar vivo. Agradecer a Dios o a la propia globalización.

Siempre rechacé los fatalismos. Prefiero la rebeldía que me confirma como persona y que nunca dejó de probar que el ser humano es mayor que los mecanicismos que lo minimizan.

La proclamada muerte de la Historia que significa, en última instancia, la muerte de la utopía y de los sueños, refuerza, indiscutiblemente, los mecanismos de asfixia de la libertad. De allí que la pelea por el rescate del sentido de la utopía, de la cual no puede dejar de estar impregnada la práctica educativa humanizante, tenga que ser una constante de ésta.

Cuanto más me dejo seducir por la aceptación de la muerte de la Historia, tanto más admito que la imposibilidad de un mañana diferente implica la eternidad del hoy neoliberal

---

[2] Véase Paulo Freire, *Pedagogía de la esperanza, op. cit.*

que está allí, y la permanencia del hoy mata en mí la posibilidad de soñar. Una vez desproblematizado el tiempo, la llamada muerte de la Historia decreta el inmovilismo que niega al ser humano.

La total desconsideración por la *formación* integral del ser humano y su reducción a puro *adiestramiento* fortalece la manera autoritaria de hablar desde arriba hacia abajo. En ese caso, *hablar* a, que, en la perspectiva democrática es un momento posible de hablar con, no es ni siquiera ensayado. La total desconsideración por la formación integral del ser humano, su reducción a puro adiestramiento fortalecen la manera autoritaria de hablar desde arriba hacia abajo, a la que le falta, por eso mismo, la intención de su democratización en el *hablar con.*

Los sistemas de evaluación pedagógica de alumnos y de profesores se vienen asumiendo cada vez más como discursos verticales, desde arriba hacia abajo, pero insisten en pasar por democráticos. La cuestión que se nos plantea, en cuanto profesores y alumnos críticos y amantes de la libertad, no es, naturalmente, ponernos contra la evaluación, a fin de cuentas necesaria, sino resistir a los métodos silenciadores con que a veces viene siendo realizada. La cuestión que se nos plantea es luchar en favor de la comprensión y de la práctica de la evaluación en cuanto instrumento de apreciación del quehacer de sujetos críticos al servicio, por eso mismo, de la liberación y no de la domesticación. Evaluación en que se estimule el hablar *a* como camino del hablar *con.*

En el proceso del habla y de la escucha la disciplina del silencio que debe ser asumido con rigor y en su momento por los sujetos que hablan y escuchan es un *sine qua* de la comunicación dialógica. La primera señal de que el individuo que habla sabe escuchar es la demostración de su capacidad de controlar no sólo la necesidad de decir su palabra, que es un derecho, sino también el gusto personal, profundamente respetable, de expresarla. Quien tiene algo que decir tiene igualmente el derecho y el deber de decirlo. Sin embargo, es preciso que quien tiene algo que decir sepa, sin sombra de duda, que no es el único o la única que tiene algo que decir. Aún más, que lo que tiene que decir no es necesariamente, por más importante que sea, la verdad auspiciosa esperada por todos. Es preciso que quien tiene algo que decir sepa, sin duda alguna, que, sin escuchar lo que quien escucha tiene igualmente que decir, termina por agotar su capacidad de decir por mucho haber dicho sin nada o casi nada haber escuchado.

Es por eso por lo que, agrego, quien tiene algo que decir debe asumir el deber de motivar, de desafiar a quien escucha, en el sentido de que, quien escucha diga, hable, *responda.* El derecho que se otorga a sí mismo el educador autoritario, de comportarse como propietario de la verdad de la que se adueña y del tiempo para discurrir sobre ella, es intolerable. Para él quien escucha no tiene siquiera tiempo propio pues el tiempo de quien escucha es el suyo, el tiempo de su habla. Por eso mismo, su habla se da en un espacio *silenciado* y no en un espacio *con* o *en* silencio. Al contrario, el espacio del educador

democrático, que aprende a hablar escuchando, se ve *cortado* por el silencio intermitente de quien, hablando, calla para escuchar a quien, *silencioso,* y no *silenciado,* habla.

La importancia del silencio en el espacio de la comunicación es fundamental. Él me permite, por un lado, al escuchar el habla comunicante de alguien, como sujeto y no como objeto, procurar *entrar* en el movimiento interno de su pensamiento, volviéndome lenguaje; por el otro, torna posible a quien habla, realmente comprometido con *comunicar* y no con hacer *comunicados,* escuchar la indagación, la duda, la creación de quien escuchó. Fuera de eso, la comunicación perece.

Volvamos a un punto ya referido, pero sobre el cual es preciso insistir. Una de las características de la experiencia existencial en el mundo en comparación con la vida en el *soporte* es la capacidad que fuimos creando, mujeres y hombres, de entender el mundo sobre el que y en el que actuamos, lo que se dio simultáneamente con la comunicabilidad de lo entendido. No hay entendimiento de la realidad sin la posibilidad de su comunicación.

Uno de los problemas serios que tenemos es cómo trabajar el lenguaje oral o escrito asociado o no a la fuerza de la imagen, para hacer efectiva la comunicación que se encuentra en la propia comprensión o entendimiento del mundo. La comunicabilidad de lo entendido es la posibilidad que éste tiene de ser comunicado, pero todavía no es su comunicación.

Así, seré tanto mejor profesor cuanto más eficazmente consiga provocar al educando en el sentido de que prepare o refine su curiosidad, que debe trabajar con mi ayuda, buscando que produzca su entendimiento del objeto o del contenido de que hablo. En verdad, mi papel como profesor, al enseñar el contenido *a* o *b,* no es solamente esforzarme por describir con máxima claridad la sustantividad del contenido para que el alumno lo grabe. Mi papel fundamental, al hablar con claridad sobre el objeto, es incitar al alumno para que él, con los materiales que ofrezco, produzca la comprensión del objeto en lugar de recibirla, integralmente, de mí. Él necesita apropiarse del entendimiento del contenido para que la verdadera relación de comunicación entre él, como alumno, y yo, como profesor, se establezca. Es por eso por lo que, repito, enseñar no es transferir contenidos a alguien, así como aprender no es memorizar el perfil del contenido transferido en el discurso vertical del profesor. Enseñar y aprender tienen que ver con el esfuerzo metódicamente crítico del profesor por desvelar la comprensión de algo y con el empeño igualmente crítico del alumno de ir *entrando* como sujeto en aprendizaje, en el proceso de desvelamiento que el profesor o profesora debe desatar. Eso no tiene nada que ver con la transferencia de contenidos y se refiere a la dificultad pero, al mismo tiempo, a la belleza de la docencia y de la *discencia.*

Así, no es difícil comprender que una de mis tareas centrales como educador progresista sea apoyar al educando para que él mismo venza sus dificultades en la comprensión o en el entendimiento del objeto y para que su curiosidad, compensada y gratificada por el éxito de la comprensión alcanzada, sea mantenida y, así, estimulada a

continuar en la búsqueda permanente que implica el proceso de conocimiento. Que se me perdone la reiteración, pero es preciso enfatizar una vez más: enseñar no es transferir el entendimiento del objeto al educando sino instigarlo para que, como sujeto cognoscente, sea capaz de entender y comunicar lo entendido. Es en este sentido como se me impone *escuchar* al educando en sus dudas, en sus temores, en su incompetencia provisional. Y al escucharlo, aprendo a hablar *con* él.

Escuchar es obviamente algo que va más allá de la posibilidad auditiva de cada uno. Escuchar, en el sentido aquí discutido, significa la disponibilidad permanente por parte del sujeto que escucha para la apertura al habla del otro, al gesto del otro, a las diferencias del otro. Eso no quiere decir, evidentemente, que escuchar exija que quien realmente escucha se reduzca al otro que habla. Eso no sería escucha, sino autoanulación. La verdadera escucha no disminuye en nada mi capacidad de ejercer el derecho de discordar, de oponerme, de asumir una posición. Por el contrario, es escuchando bien como me preparo para colocarme mejor o situarme mejor desde el punto de vista de las ideas. Como sujeto que se da al discurso del otro, sin prejuicios, el buen escuchador dice y habla de su posición con desenvoltura. Precisamente porque *escucha* al otro, su habla discordante, afirmativa, no es autoritaria.

No es difícil percibir que hay varias cualidades que la escucha legítima demanda de su sujeto. Cualidades que van siendo constituidas en la práctica democrática de *escuchar*.

Discutir cuales son estas cualidades indispensables debe formar parte de nuestra preparación, aun sabiendo que ellas necesitan ser creadas por nosotros, en nuestra práctica, si nuestra opción político-pedagógica es democrática o progresista y si somos coherentes con ella. Es necesario que sepamos que, sin ciertas cualidades o virtudes como el amor, el respeto a los otros, la tolerancia, la humildad, el gusto por la alegría, por la vida, la apertura a lo nuevo, la disponibilidad al cambio, la persistencia en la lucha, el rechazo a los fatalismos, la identificación con la esperanza, la apertura a la justicia, no es posible la práctica pedagógico-progresista, que no se hace tan sólo con ciencia y técnica.

Aceptar y respetar la diferencia es una de esas virtudes sin las cuales la escucha no se puede dar. Si discrimino al niño o a la niña pobre, a la niña o al niño negro, al niño indio, a la niña rica; si discrimino a la mujer, a la campesina, a la obrera, no puedo evidentemente escucharlas y, si no las escucho, no puedo hablar con ellas, sino hablarles a ellas, desde *arriba hacia abajo.* Sobre todo, me prohíbo entenderlas. Si me siento superior al que es diferente, no importa quien sea, me niego a *escucharlo* o a *escucharla.* El diferente no es el *otro* que merece respeto, es un *esto* o *aquello,* mal tratable o despreciable.

Si la estructura de mi pensamiento es la única correcta, irreprochable, no puedo escuchar a quien piensa y elabora su discurso de una manera que no es la mía. Tampoco escucho a quien habla o escribe fuera de los patrones de la gramática dominante. ¿Y cómo estar abiertos a las formas de ser, de pensar, de valorar, de otra cultura, consideradas por nosotros demasiado extrañas y exóticas? Vemos cómo el respeto a las diferencias y

obviamente a los diferentes exige de nosotros la humildad que nos advierte de los riesgos de exceder los límites más allá de los cuales nuestra autoestima necesaria se convierte en arrogancia y falta de respeto a los demás. Es preciso afirmar que nadie puede ser humilde por puro formalismo como si cumpliera una obligación burocrática. Al contrario, la humildad expresa una de las raras certezas de las que estoy seguro: la de que nadie es superior a nadie. La falta de humildad, revelada en la arrogancia y en la falsa superioridad de una persona sobre otra, de una raza sobre otra, de un género sobre otro, de una clase o de una cultura sobre otra, es una transgresión de la vocación humana del ser más.[3] Lo que la humildad no puede exigir de mí es mi sumisión a la arrogancia y a la rudeza de quien me falta el respeto. Lo que la humildad exige de mí, cuando no puedo reaccionar como debería a la afrenta, es enfrentarla con dignidad. La dignidad de mi silencio y de mi mirada que transmiten mi protesta posible.

Es obvio que no puedo batirme físicamente con un joven, a quien no es necesario agregar vigor ni cualidades de luchador. Pero ni así, sin embargo, debo humillarme ante su falta de respeto y su agravio, y lIevármelos para casa sin al menos un gesto de protesta. Es necesario que, al asumir con seriedad mi impotencia en la relación de poder entre él y yo, su cobardía se haga patente. Es necesario que él sepa que yo sé que su falta de valor ético lo inferioriza. Es preciso que sepa que, si bien puede golpearme físicamente y sus golpes causarme daño, no tiene, sin embargo, la fuerza suficiente para doblegarme a su arbitrio.

Aun sin pegarle físicamente, el profesor puede golpear al educando, provocarle disgustos y perjudicarlo en el proceso de su aprendizaje. La resistencia del profesor, por ejemplo, a respetar la “lectura de mundo” con la que el educando llega a la escuela, obviamente condicionada por su cultura de clase y revelada en su lenguaje, también de clase, se convierte en un obstáculo a la experiencia de conocimiento del alumno. Como he insistido en este y en otros trabajos, saber escucharlo no significa, ya lo dejé claro, concordar con su lectura del mundo, o conformarse con ella y asumirla como propia. Respetar la lectura de mundo del educando tampoco es un juego táctico con el que el educador o la educadora busca volverse simpático al alumno. Es la manera correcta que tiene el educador de intentar, *con* el educando y no *sobre* él, la superación de una manera más ingenua de entender el mundo con otra más crítica. Respetar la lectura de mundo del educando significa tomarla como punto de partida para la comprensión del papel de la *curiosidad*, de modo general, y de la humana, de modo especial, como uno de los impulsos fundadores de la producción del conocimiento. Es preciso que, al respetar la lectura del mundo del educando para superarla, el educador deje claro que la curiosidad fundamental al entendimiento del mundo es histórica y se da en la historia, se perfecciona, cambia cualitativamente, se hace metódicamente rigurosa. Y la curiosidad así metódicamente rigorizada hace hallazgos cada vez más exactos. En el fondo, el educador que respeta la

[3] Véase Paulo Freire. *Pedagogía del oprimido. op. cit.*

lectura de mundo del educando reconoce la historicidad del saber, el carácter histórico de la curiosidad, y así, rechazando la arrogancia cientificista, asume la humildad crítica propia de la posición verdaderamente científica.

La falta de respeto a la lectura de mundo del educando revela el gusto elitista, por consiguiente antidemocrático, del educador que, de esta manera, sin escuchar al educando, no habla con él. Deposita en él sus comunicados.

Hay todavía algo de verdadera importancia por discutir en torno de la reflexión sobre el rechazo o el respeto a la lectura de mundo del educando por parte del educador. La lectura de mundo revela, como es evidente, el entendimiento del mundo que se viene constituyendo cultural y socialmente. También revela el trabajo individual de cada sujeto en el propio proceso de asimilación del entendimiento del mundo.

Una de las tareas esenciales de la escuela, como centro de producción sistemática de conocimiento, es trabajar críticamente la inteligibilidad de las cosas y de los hechos y su comunicabilidad. Por eso es imprescindible que la escuela incite constantemente la curiosidad del educando en vez de "ablandarla" o "domesticarla". Es necesario mostrar al educando que el uso ingenuo de la curiosidad altera su capacidad de *hallar* y obstaculiza la exactitud del *hallazgo.* Por otro lado y sobre todo, es preciso que el educando vaya asumiendo el papel de sujeto de la producción de su entendimiento del mundo y no sólo el de *recibidor* de la que el profesor le transfiera.

Cuanto más capaz me vuelvo de afirmarme como *sujeto* que puede conocer tanto mejor desempeño mi aptitud para hacerlo.

Nadie puede conocer por mí así como yo no puedo conocer por el alumno. Desde la perspectiva progresista en que me encuentro, lo que puedo y debo hacer es, al enseñarle cierto contenido, desafiarlo a que se vaya percibiendo, en y por su propia práctica, como sujeto capaz de saber. Mi papel de profesor progresista no es sólo enseñar matemáticas o biología sino, al tratar la temática que es, por un lado, objeto de mi enseñanza, y por el otro, del aprendizaje del alumno, ayudar a éste a reconocerse como *arquitecto* de su propia práctica cognoscitiva.

Toda enseñanza de contenidos demanda de quien se encuentra en la posición de aprendiz que, a partir de cierto momento, comience a asumir también la *autoría* del conocimiento del objeto. El profesor autoritario, que se niega a *escuchar* a los alumnos, se cierra a esa aventura creadora. Niega a sí mismo la participación en este momento de belleza singular: el de la afirmación del educando como sujeto de conocimiento. Es por eso por lo que la enseñanza de los contenidos, realizada críticamente, implica la *apertura* total del profesor o de la profesora a la tentativa legítima del educando por tomar en sus manos la responsabilidad del sujeto que conoce. Más aún, implica la iniciativa del profesor que debe estimular esa tentativa en el educando, ayudándolo para que la realice.

Es en este sentido como se puede afirmar que es tan erróneo separar práctica de teoría, pensamiento de acción, lenguaje de ideología, como separar la enseñanza de

contenidos del llamado al educando para que se vaya haciendo sujeto del proceso de aprenderlos. Desde una perspectiva progresista lo que debo hacer es experimentar la unidad dinámica entre la enseñanza del contenido y la enseñanza de lo que es, y de cómo aprender. Al enseñar matemáticas enseño también cómo aprender y cómo enseñar, cómo ejercer la curiosidad epistemológica indispensable a la producción del conocimiento.

7. *Enseñar exige reconocer que la educación es ideológica*

El saber que se refiere a la fuerza, a veces mayor de lo que pensamos, de la ideología, es igualmente indispensable para la práctica educativa del profesor o de la profesora. Es el que nos advierte de sus mañas, de las trampas en que nos hace caer. Es que la ideología tiene que ver directamente con el encubrimiento de la verdad de los hechos, con el uso del lenguaje para ofuscar u opacar la realidad al mismo tiempo que nos vuelve "miopes".

El poder de la ideología me hace pensar en esas mañanas cubiertas de neblina en que apenas vemos el perfil de los cipreses como sombras que más parecen manchas de las propias sombras. Sabemos que hay algo enclavado en la penumbra pero no lo vemos bien. La propia "miopía" que nos asalta dificulta la percepción más clara, más nítida de la sombra. Es todavía más seria la posibilidad que tenemos de aceptar dócilmente que lo que vemos y oímos es lo que en verdad es, y no la verdad distorsionada. La capacidad que tiene la ideología de ocultar la realidad, de hacernos "miopes", de ensordecernos, hace, por ejemplo, que muchos de nosotros aceptemos con docilidad el discurso cínicamente fatalista neoliberal que proclama que el desempleo en el mundo es una fatalidad de fin del siglo. O que los sueños murieron y que lo válido hoy es el "pragmatismo" pedagógico, es el adiestramiento técnico-científico del educando y no su formación, de la cual no se habla más. Formación que, al incluir la preparación técnico-científica, la rebasa.

La capacidad de "ablandarnos" que tiene la ideología nos hace a veces aceptar mansamente que la globalización de la economía es una invención de ella misma o de un destino que no se podría evitar, una casi entidad metafísica y no un momento del desarrollo económico, sometido, como toda producción económica capitalista, a una cierta orientación política dictada por los intereses de los que detentan el poder. Sin embargo, se habla de la globalización de la economía como un momento necesario de la economía mundial al que, por eso mismo, no es posible escapar. Se universaliza un dato del sistema capitalista y un instante de la vida productiva de ciertas economías capitalistas hegemónicas como si Brasil, México, o Argentina, debieran participar de la globalización de la economía de la misma manera que Estados Unidos, Alemania o Japón. Se toma el tren en marcha y no se discuten las condiciones anteriores y actuales de las diferentes economías. Se pone en un mismo nivel los deberes entre las distintas economías sin tomar en cuenta las distancias que separan a los "derechos" de los fuertes y su poder de usufructuarIos de la flaqueza de los débiles para ejercerlos. Si la globalización significa la superación de las fronteras, la apertura sin restricciones al libre comercio, que desaparezca entonces quien no pueda

resistir. No se indaga, por ejemplo, si en momentos anteriores de la producción capitalista las sociedades que hoy lideran la globalización eran tan radicales en la apertura que ahora consideran una condición indispensable para el libre comercio. Exigen, en la actualidad, de los otros, lo que no hicieron con ellas mismas. Una de las destrezas de su ideología fatalista es convencer a los perjudicados de las economías subordinadas de que la realidad es eso, de que no hay nada que hacer sino seguir el orden natural de las cosas. Pues la ideología neoliberal se esfuerza por hacemos entender la globalización como algo natural o casi natural y no como una producción histórica.

El discurso de la globalización que habla de la ética esconde, sin embargo, que la suya es la ética del mercado y no la ética universal del ser humano, por la cual debemos luchar arduamente si optamos, en verdad, por un mundo de personas. El discurso de la globalización oculta con astucia o busca confundir en ella la reedición intensificada al máximo, aunque sea modificada, de la espeluznante maldad con que el capitalismo aparece en la Historia. El discurso ideológico de la globalización busca ocultar que ella viene robusteciendo la riqueza de unos pocos y verticalizando la pobreza y la miseria de millones. El sistema capitalista alcanza en el neoliberalismo globalizante el máximo de eficacia de su maldad intrínseca.

Yo espero, convencido de que llegará el momento en que, pasada la estupefacción ante la caída del muro de Berlín, el mundo se recompondrá y rechazará la dictadura del mercado, fundada en la perversidad de su ética de lucro.

No creo que las mujeres y los hombres del mundo, independientemente si se quiere de sus opiniones políticas, pero sabiéndose y asumiéndose como mujeres y hombres, como personas, dejen de profundizar esa especie de malestar ya existente que se generaliza ante la maldad neoliberal. Malestar que terminará por consolidarse en una nueva rebeldía en que la palabra crítica, el discurso humanista, el compromiso solidario, la denuncia vehemente de la negación del hombre y de la mujer y el anuncio de un mundo "personalizado" serán armas de alcance incalculable.

Hace un siglo y medio Marx y Engels pregonaban en favor de la unión de las clases trabajadoras del mundo contra la explotación. Ahora se hace necesaria y urgente la unión y la rebelión de la gente contra la amenaza que nos acecha, la de la negación de nosotros mismos como seres humanos sometidos a la "fiereza" de la ética del mercado.

En este sentido nunca abandoné mi preocupación primera, que siempre me acompañó, desde los comienzos de mi experiencia educativa. La preocupación con la naturaleza humana[4] a la que debo mi lealtad siempre proclamada. Antes incluso de leer a Marx yo ya me apropiaba de sus palabras: ya fundaba mi radicalismo en la defensa de los legítimos intereses humanos. Ninguna teoría de la transformación político-social del mundo consigue siquiera conmoverme si no parte de una comprensión del hombre y de la mujer en

---

[4] Véase Pauta Freire, *Pedagogía de la esperanza. Cartas a Cristina* y *Pedagogía del oprimido, op. cit.*

cuanto seres hacedores de Historia y hechos por ella, seres de la decisión, de la ruptura, de la opción. Seres éticos, capaces incluso de transgredir la ética indispensable, algo de lo que he "hablado" insistentemente en este texto. He afirmado y reafirmado cuánto me alegra realmente saberme un ser condicionado pero capaz de superar el propio condicionamiento. La gran fuerza sobre la que se apoya la nueva rebeldía es la ética universal del ser humano y no la del mercado, insensible a todo reclamo de las personas y sólo abierta a la voracidad del lucro. Es la ética de la solidaridad humana.

Prefiero ser criticado de idealista y soñador inveterado por continuar, sin vacilar, apostando al ser humano, batiéndome por una legislación que lo defienda contra las embestidas agresivas e injustas de quien transgrede la propia ética. La libertad del comercio no puede estar por encima de la libertad del ser humano. La libertad de comercio sin límite es el libertinaje del lucro. Se hace privilegio de unos cuantos que, en condiciones favorables, robustece su poder contra los derechos de muchos, incluso el derecho de sobrevivir. Una fábrica textil que cierra porque no puede competir con los precios de la producción asiática, por ejemplo, significa no sólo el colapso económico-financiero de su propietario que puede o no haber sido un transgresor de la ética universal humana, sino también la expulsión de centenas de trabajadores y trabajadoras del proceso de producción. ¿Y sus familias? Insisto, con la fuerza que tengo y con la que puedo reunir, en mi vehemente rechazo a determinismos que reducen nuestra presencia en la realidad histórico-social a una pura adaptación a ella. El desempleo en el mundo no es, como dije y repito, una fatalidad. Es ante todo el resultado de una globalización de la economía y de avances tecnológicos a los que les viene faltando el *deber ser* de una ética realmente al servicio del ser humano y no del lucro y de la voracidad desenfrenada de las minorías que dirigen el mundo.

El progreso científico y tecnológico que no responde fundamentalmente a los intereses humanos, a las necesidades de nuestra existencia, pierde, para mí, su significación. A todo avance tecnológico debería corresponder el empeño real de respuesta inmediata a cualquier desafío que pusiera en riesgo la alegría de vivir de los hombres y de las mujeres. A un avance tecnológico que amenaza a millares de mujeres y de hombres de perder su trabajo debería corresponder otro avance tecnológico que estuviera al servicio de la atención a las víctimas del progreso anterior. Como se ve, ésta es una cuestión ética y política y no tecnológica. El problema me parece muy claro. Así como no puedo usar mi libertad de hacer cosas, de indagar, de caminar, de actuar, de criticar para sofocar la libertad que los otros tienen de hacer y de ser, así también no podría ser libre para usar los avances científicos y tecnológicos que llevan a millares de personas a la desesperación. No se trata, agreguemos, de inhibir las investigaciones y frenar los avances sino de ponerlos al servicio de los seres humanos. La aplicación de los avances tecnológicos con el sacrificio de millares de personas es más un ejemplo de cuánto podemos ser transgresores de la ética

universal del ser humano y lo hacemos en favor de una ética pequeña, la del mercado, la del lucro.

Entre las transgresiones a la ética universal del ser humano, sujetas a penalidades, debería estar la que implicara la falta de trabajo de un sinnúmero de personas, su desesperación y su muerte en vida.

Por eso mismo, la preocupación con la formación técnico-profesional capaz de reorientar la actividad práctica de los que fueron puestos entre paréntesis, tendría que multiplicarse.

Me gustaría dejar bien claro que no sólo imagino sino que sé cuán difícil es la aplicación de una política de desarrollo humano que, así, privilegie fundamentalmente al hombre y a la mujer y no sólo al lucro. Pero también sé que, si pretendemos superar realmente la crisis en que nos encontramos, el camino ético se impone. No creo en nada sin él o fuera de él. Si, de un lado, no puede haber desarrollo sin lucro, éste no puede ser, por otro, el objetivo del desarrollo, en cuyo caso su fin último sería el gozo inmoral del inversionista.

De nada vale, a no ser de manera engañosa para una minoría que terminaría pereciendo también, una sociedad eficazmente operada por máquinas altamente "inteligentes", que sustituyeran a mujeres y hombres en actividades de las más variadas, y millones de Marías y Pedros sin tener qué hacer, y éste es un riesgo muy concreto que corremos.[5]

Tampoco creo que la política que debe alimentar este espíritu ético pueda jamás ser la dictatorial, contradictoriamente de izquierda o coherentemente de derecha. El camino autoritario ya es de por sí una contravención a la naturaleza inquietamente inquisidora, de búsqueda, de hombres y de mujeres que se pierden al perder la libertad.

Es exactamente por causa de todo esto por lo que, como profesor, debo estar consciente del poder del discurso ideológico, comenzando por el que proclama la *muerte* de las ideologías. En realidad, a las ideologías sólo las puedo matar ideológicamente, pero es posible que no perciba la naturaleza ideológica del discurso que habla de su muerte. En el fondo, la ideología tiene un poder de persuasión indiscutible. El discurso ideológico amenaza *anestesiar* nuestra mente, confundir la curiosidad, distorsionar la percepción de los hechos, de las cosas, de los acontecimientos. No podemos escuchar, sin un mínimo de reacción crítica, discursos como éstos:

"El negro es genéticamente inferior al blanco. Es una lástima, pero es lo que nos dice la ciencia".

"En defensa de su honra, el marido mató a la mujer".

"¿Qué podríamos esperar de ellos, unos alborotadores, invasores de tierras?"

"Esa gente es siempre así: les das la mano y se toman el pie".

---

[5] Joseph Moermann, « Suisse. La globalization de I'économie provoquera-t-elle un mai 68 mondial? La marmite mondiale sous pression », en *Le Courrier*, 8 de agosto de 1996.

“Nosotros ya sabemos lo que el pueblo quiere y necesita. Preguntarle sería una pérdida de tiempo”.

“El saber erudito que será proporcionado a las masas incultas es su salvación”.

“María es negra, pero es bondadosa y competente”.

“Ese individuo es un buen tipo. Es nordestino, pero es serio y solícito”.

“¿Tú sabes con quién estás hablando?”

“Qué vergüenza, hombre casarse con hombre, mujer casarse con mujer”.

“Ahí está, te fuiste a meter con gentuza y ése es el resultado”.

“Cuando el negro no ensucia a la entrada ensucia a la salida”.

“Donde el gobierno tiene que invertir es precisamente en las áreas donde viven personas que pagan impuestos”.

“Tú no necesitas pensar. Vota por fulano, que piensa por ti”.

“Tú, desempleado, sé agradecido. Vota por quien te ayudó. Vota por fulano-de-tal”.

“Se percibe, por la cara, que es gente fina, de buen trato, que recibió buena educación de pequeño y no un andrajoso cualquiera”.

“El profesor habló sobre la *lnconfidencia mineira.”*[6]

“Brasil fue descubierto por Cabral”.

En el ejercicio crítico de mi resistencia al poder tramposo de la ideología, voy generando ciertas cualidades que se van haciendo sabiduría indispensable a mi práctica docente. La necesidad de esa resistencia crítica, por ejemplo, me predispone, por un lado, a una actitud siempre abierta hacia los demás, a los datos de la realidad, y por el otro, a una desconfianza metódica que me defiende de estar totalmente seguro de las certezas. Para resguardarme de las artimañas de la ideología no puedo ni debo cerrarme a los otros ni tampoco enclaustrarme en el ciclo de mi verdad. Al contrario, el mejor camino para guardar viva y despierta mi capacidad de pensar correctamente, de ver con perspicacia, de oír con respeto, y por eso de manera exigente, es exponerme a las diferencias, es rechazar posiciones dogmáticas, en que me admita como propietario de la verdad. En el fondo, ésta es la actitud correcta de quien no se siente dueño de la verdad ni tampoco objeto adaptado al discurso ajeno que le es dictado autoritariamente. Es la actitud correcta de quien se encuentra en disponibilidad permanente para estimular y ser estimulado, para preguntar y responder, para concordar y discordar. Disponibilidad hacia la vida y sus contratiempos. Estar disponible es ser sensible a los llamados que se nos hacen, a las señales más diversas que nos invocan, al canto del pájaro, a la lluvia que cae o que se anuncia en la nube oscura, al río manso de la inocencia, a la cara huraña de la desaprobación, a los brazos que se abren para abrigar o al cuerpo que se cierra en el rechazo. Es en mi disponibilidad permanente a

[6] Insurrección criolla independentista que tuvo lugar en la Capita nía de Minas Gerais en 1789, liderada por el alférez Joaquim José da Silva Xavier, “Tiradentes”, estimulada por contratantes de impuestos de minas de oro y diamantes pesadamente endeudados con el fisco portugués.

la vida a la que me entrego de cuerpo entero, pensar crítico, emoción, curiosidad, deseo, es así como voy aprendiendo a ser yo mismo en mi relación con mi contrario. Y mientras más me entrego a la experiencia de lidiar sin miedo, sin prejuicio, con las diferencias, tanto más me conozco y construyo mi perfil.

8. *Enseñar exige disponibilidad para el diálogo*

En mis relaciones con los otros, quienes no tuvieron necesariamente las mismas opciones que yo, en el nivel de la política, de la ética, de la estética, de la pedagogía, no debo partir de que debo "conquistarlos", no importa a qué costo, ni tampoco temo que pretendan "conquistarme". Es en el respeto a las diferencias entre ellos o ellas y yo, en la coherencia entre lo que hago y lo que digo, donde me encuentro con ellos o con ellas. Es en mi *disponibilidad* hacia la realidad donde construyo mi seguridad, indispensable a la propia disponibilidad. Es imposible vivir la disponibilidad para la realidad sin seguridad pero también es imposible crear la seguridad fuera del *riesgo* de la *disponibilidad.*

Como profesor no debo escatimar ninguna oportunidad para manifestar a los alumnos la seguridad con que me comporto al discutir un tema, al analizar un hecho, al exponer mi posición frente a una decisión gubernamental. Mi seguridad no reposa en la falsa suposición de que lo sé todo, de que soy lo "máximo". Mi seguridad se funda en la convicción de que algo sé y de que ignoro algo, a lo que se junta la certeza de que puedo saber mejor lo que ya sé y conocer lo que aún ignoro. Mi seguridad se afirma en el saber confirmado por la propia experiencia de que, si mi inconclusión, de la que soy consciente, atestigua, de un lado, mi ignorancia, me abre, del otro, el camino para conocer.

Me siento seguro porque no hay razón para avergonzarme por desconocer algo. Ser testigo de la apertura a los otros, la disponibilidad curiosa hacia la vida, a sus desafíos, son saberes necesarios a la práctica educativa. Debería formar parte de la aventura docente vivir la apertura respetuosa a los otros y, de vez en cuando, de acuerdo con el momento, tomar la propia práctica de apertura al otro como objeto de reflexión crítica. La razón ética de la apertura, su fundamento político, su referencia pedagógica; la belleza que hay en ella como viabilidad del diálogo. La experiencia de la apertura como experiencia fundadora del ser inacabado que terminó por saberse inacabado. Sería imposible saberse inacabado y no abrirse al mundo y a los otros en busca de explicación, de respuestas a múltiples preguntas. El cerrarse al mundo y a los otros se convierte en una transgresión al impulso natural de la incompletitud.

El sujeto que se abre al mundo y a los otros inaugura con su gesto la relación dialógica en que se confirma como inquietud y curiosidad, como inconclusión en permanente movimiento en la Historia.

Cierta vez, en una escuela de la red municipal de Sao Paulo donde se realizaba una reunión de cuatro días con profesores y profesoras de las diez escuelas del área para planear en común sus actividades pedagógicas, visité una sala donde estaban expuestas fotografías

de los alrededores de la escuela. Fotografías de calles enlodadas, también de calles bien conservadas. Fotografías de recovecos feos que sugerían tristeza y dificultades. Fotografías de cuerpos caminando con dificultad, lentamente, desalentados, de caras maltratadas, de mirada vaga. Detrás de mí dos profesores hacían comentarios sobre lo que más los impresionaba. De repente, uno de ellos afirmó: "Yo enseño hace diez años en esta escuela. Nunca conocí de sus alrededores más que las calles que le dan acceso. Ahora, al ver esta exposición[7] de fotografías que nos revelan un poco de su contexto, me convenzo de cuán precaria debe haber sido mi tarea formadora durante todos estos años. ¿Cómo enseñar, cómo formar sin estar abierto al contorno geográfico, social, de los educandos?"

La formación de los profesores y de las profesoras debía insistir en la constitución de este saber necesario y que me da certeza de esta cosa obvia, que es la importancia innegable que tiene para nosotros el entorno, social y económico en el que vivimos. Y al saber teórico de esta influencia tendríamos que añadir el saber teórico-práctico de la realidad concreta en la que los profesores trabajan. Ya sé, no hay duda, que las condiciones materiales en que y bajo las que viven los educandos les condicionan la comprensión del propio mundo, su capacidad de aprender, de responder a los desafíos. Ahora necesito saber o abrirme a la realidad de estos alumnos con los que comparto mi actividad pedagógica. Necesito volverme, si no absolutamente cercano a su forma de estar siendo, al menos no tan extraño y distante de ella. Y la disminución de mi extrañeza o de mi distancia de la realidad hostil en que viven mis alumnos no es una cuestión de pura geografía. Mi apertura a la realidad negadora de su proyecto humano es una cuestión de mi real adhesión a ellos y ellas, a su derecho de ser. No va a ser cambiándome a una favela como les probaré mi verdadera solidaridad política, por no hablar, además, de la casi cierta pérdida de eficacia de mi lucha en función de la propia mudanza. Lo fundamental es mi decisión ético-política, mi voluntad nada sentimental de intervenir en el mundo. Es lo que Amílcar Cabral[8] llamó "suicidio de clase" y a lo que me referí en la *Pedagogía del oprimido* como *pascua* o *travesía.* En el fondo, reduzco la distancia que me separa de las malas condiciones en que viven los explotados, cuando, apoyando realmente el sueño de justicia, lucho por el cambio radical del mundo y no sólo espero que llegue porque se dice que habrá de llegar. No es con discursos airados, sectarios, ineficaces porque sólo dificultan todavía más mi comunicación con los oprimidos, como disminuyo la distancia que hay entre la vida dura de los explotados y yo. Con relación a mis alumnos, disminuyo la distancia que me separa de sus condiciones negativas de vida en la medida en que los ayudo a aprender cualquier saber, el de tornero o el de cirujano, con vistas al cambio del mundo, a la superación de las estructuras injustas, nunca con vistas a su inmovilización.

---

[7] Las fotos que integraban la exposición habían sido tomadas por un grupo de profesoras del área.
[8] Líder independentista nacido en Guinea-Bissau, fundador del Movimiento Anticolonialista y después del Partido Africano por la Independencia de Guinea y Cabo Verde, precursores de los movimientos de liberación nacional en el Africa portuguesa. Asesinado en 1973 por la policía secreta de Portugal. [T.]

El saber fundador del camino en busca de la disminución de la distancia entre la realidad perversa de los explotados y yo es el saber fundado en la ética de que nada legitima la explotación de los hombres y de las mujeres por los propios hombres o mujeres. Pero este saber no basta. En primer lugar, es necesario que sea permanentemente activado e impulsado por una ardorosa pasión que lo convierta casi en un saber arrebatado. También es necesario que a él se añadan otros saberes de la realidad concreta, de la fuerza de la ideología; saberes técnicos, en diferentes áreas, como la de la comunicación. Cómo revelar verdades escondidas, cómo desmitificar la farsa ideológica, especie de ardid atractivo en que caemos fácilmente. Cómo enfrentar el extraordinario poder de los medios, del lenguaje de la televisión, de su "sintaxis" que reduce a un mismo plano el pasado y el presente y sugiere que lo que todavía no existe ya está hecho. Más aún, que diversifica temáticas en el noticiero sin que haya tiempo para la reflexión sobre los varios asuntos presentados. De una noticia sobre Miss Brasil se pasa a un terremoto en China; de un escándalo sobre otro banco dilapidado por directores inescrupulosos pasamos a escenas de un tren que se descarriló en Zúrich.

El mundo se reduce, el tiempo se diluye: el ayer se vuelve hoy; el mañana ya está hecho. Todo muy rápido. Me parece cada vez más importante debatir lo que se dice y lo que se muestra y cómo se muestra en la televisión.

Como educadores y educadoras progresistas no sólo no podemos desconocer la televisión sino que debemos usarla, sobre todo, discutirla.

No temo parecer ingenuo al insistir en que no es posible ni siquiera pensar en la televisión sin tener en mente la cuestión de la conciencia crítica. Es que pensar en la televisión o en los medios en general nos plantea el problema de la comunicación, un proceso imposible de ser neutro. En verdad, toda comunicación es comunicación de algo, hecha de cierta manera en favor o en defensa, sutil o explícita, de algún ideal contra algo y contra alguien, aunque no siempre claramente referido. De allí también el papel refinado que cumple la ideología en la comunicación, ocultando verdades pero también la propia ideologización del proceso comunicativo. Sería una santa ingenuidad esperar que una emisora de televisión del grupo del poder dominante, al dar la noticia de una huelga de metalúrgicos, dijera que su comentario se funda en los intereses *patronales.* Al contrario, su discurso se esforzará por demostrar que su análisis de la huelga considera los *intereses de la nación.*

No podemos ponemos frente a un aparato de televisión "entregados" o "dispuestos" a lo que venga. Cuanto más nos sentamos frente al televisor –hay excepciones–, como quien está de vacaciones, abiertos al puro reposo y entretenimiento, tanto más corremos el riesgo de tropezar en la comprensión de los hechos y de los acontecimientos. La postura crítica y despierta no puede faltar en los momentos necesarios.

El poder dominante lleva, entre muchas, otra gran ventaja sobre nosotros. Es que para enfrentar el ardid ideológico con que está envuelto su mensaje en los medios, sea en los

noticieros, en los comentarios de los acontecimientos o en la línea de ciertos programas, para no hablar de la propaganda comercial, nuestra mente o nuestra curiosidad tendrían que funcionar epistemológicamente todo el tiempo. Y eso no es fácil. Pero, aunque no es fácil estar permanentemente en estado de alerta, es posible saber que, sin ser un demonio que nos acecha para destruimos, el televisor frente al cual estamos tampoco es un instrumento salvador. Tal vez sea mejor contar de uno a diez antes de hacer la afirmación categórica a que Wright MilIs se refiere: "Es verdad, lo oí en el noticiero de las veinte horas."

9. *Educar exige querer bien a los educandos*

Qué decir, pero sobre todo qué esperar de mí, si, como profesor, no me ocupo por ese otro saber, el de que es necesario estar abierto al gusto de querer bien, a veces, al desafío de querer bien a los educandos y a la propia práctica educativa de la cual participo. Esta apertura al querer bien no significa, en verdad, que, por ser profesor, me obligo a querer bien a todos los alumnos de manera semejante. Significa, de hecho, que la afectividad no me asusta, que no tengo miedo de expresarla. Esta apertura al querer bien significa la manera que tengo de sellar auténticamente mi compromiso con los educandos, en una práctica específica del ser humano. En verdad, preciso descartar como falsa la separación entre *seriedad docente* y *afectividad.* No es cierto, sobre todo desde el punto de vista democrático, que seré mejor profesor cuanto más severo, más frío, más distante e "incoloro" me ponga en mis relaciones con los alumnos, en el trato de los objetos cognoscibles que debo enseñar. La afectividad no está excluida de la cognoscibilidad. Lo que obviamente no puedo permitir es que mi afectividad interfiera en el cumplimiento ético de mi deber de profesor en el ejercicio de mi autoridad. No puedo condicionar la evaluación del trabajo escolar de un alumno al mayor o menor cariño que yo sienta por él.

Mi apertura al querer bien significa mi disponibilidad a la alegría de vivir. Justa alegría de vivir, que, asumida en plenitud, no permite que me transforme en un ser “almibarado” ni tampoco en un ser áspero y amargo.

La actividad docente de la que el *discente* no se separa es una experiencia alegre por naturaleza. También es falso concebir que la seriedad docente y la alegría son inconciliables, como si la alegría fuera enemiga del rigor. Al contrario, cuanto más metódicamente riguroso me vuelvo en mi búsqueda y en mi docencia, tanto más alegre y esperanzado me siento. La alegría no llega sólo con el encuentro de lo hallado sino que forma parte del proceso de búsqueda. Y enseñar y aprender no se pueden dar fuera de ese proceso de búsqueda, fuera de la belleza y de la alegría. La falta de respeto a la educación, a los educandos, a los educadores y a las educadoras corroe o deteriora en nosotros, por un lado, la sensibilidad o la apertura al bien querer de la propia práctica educativa, por el otro, la alegría necesaria al quehacer docente. Es notable la capacidad que tiene la experiencia pedagógica para despertar, estimular y desarrollar en nosotros el gusto de querer bien y el gusto de la alegría sin la cual la práctica educativa pierde el sentido. Es esta fuerza

misteriosa, a veces llamada vocación, la que explica la casi devoción con que la gran mayoría del magisterio sigue en él, a pesar de la inmoralidad de los salarios. y no sólo sigue, sino cumple, como puede, su deber. Amorosamente, agrego.

Pero es preciso, recalco, que, al permanecer y cumplir amorosamente su deber, no deje de luchar políticamente por sus derechos y por el respeto a la dignidad de su tarea, así como por el cuidado extremo debido al espacio pedagógico en que actúa con sus alumnos.

Por otro lado, es necesario volver a insistir en que no hay que pensar que la práctica educativa vivida con afectividad y alegría prescinda de la formación científica seria y de la claridad política de los educadores o educadoras. La práctica educativa es todo eso: afectividad, alegría, capacidad científica, dominio técnico al servicio del cambio o, lamentablemente, de la permanencia del hoy. Es exactamente esta permanencia del presente neoliberal lo que propone la ideología del discurso de la "muerte de la Historia". Permanencia del presente a que se reduce el futuro desproblematizado. De allí el carácter desesperanzado, fatalista, antiutópico de tal ideología en la que se forja una educación fríamente tecnicista y que requiere un educador experto en la tarea de adaptación al mundo y no en la de su transformación. Un educador muy poco formador, mucho más un *adiestrador*, un *transferidor* de saberes, un *ejercitador* de *destrezas.*

Los saberes que este educador “pragmático” necesita en su práctica no son de los que vengo hablando en este libro. A mí no me toca hablar de ellos, de los saberes necesarios al educador “pragmático” neoliberal sino denunciar su actividad antihumanista.

El educador progresista necesita estar convencido de que una de sus consecuencias es hacer de su trabajo una especificidad humana. Ya vimos que la condición humana fundadora de la educación es precisamente la inconclusión de nuestro ser histórico del cual nos tornamos conscientes. Nada de lo que diga respecto al ser humano, a la posibilidad de su perfeccionamiento físico y moral, a su inteligencia al ser producida y desafiada, a los obstáculos a su crecimiento, a lo que pueda hacer en favor del embellecimiento o del afeamiento del mundo, a la dominación a que esté sujeto, a la libertad por la que debe luchar, nada que diga respecto a los hombres y a las mujeres puede pasar inadvertido al educador progresista. No importa con qué serie escolar trabaje el educador o la educadora. El nuestro es un trabajo que se realiza con personas, pequeñas, jóvenes o adultas, pero personas en permanente proceso de búsqueda. Personas que se están formando, cambiando, creciendo, reorientándose, mejorando, pero, porque son personas, capaces de negar los valores, de desviarse, de retroceder, de transgredir. Mi práctica profesional, que es la práctica docente, al no ser superior ni inferior a ninguna otra, exige de mí un alto nivel de responsabilidad ética de la cual forma parte mi propia capacitación científica. Es que trabajo con personas. Por eso mismo, a pesar del discurso ideológico negador de los sueños y de las utopías, trabajo con los sueños, con las esperanzas, tímidas a veces, pero a veces fuertes, de los educandos. Si no puedo, por un lado, estimular los sueños imposibles, tampoco debo, por el otro, negar a quien sueña el derecho de soñar. Trabajo con personas y

no con cosas. Y porque trabajo con personas, por más que me dé incluso placer entregarme a la reflexión teórica y crítica en torno a la propia práctica docente y *discente,* no puedo negar mi atención dedicada y amorosa a la problemática más personal de este o aquel alumno o alumna. Mientras no perjudique el tiempo normal de la docencia, no puedo cerrarme a su sufrimiento o a su inquietud sólo porque no soy terapeuta o asistente social. Pero soy persona. Lo que no puedo, por una cuestión de ética y de respeto profesional, es pretender pasar por terapeuta. No puedo negar mi condición de persona, de la que se deriva, a causa de mi apertura humana, una cierta dimensión terapéutica.

Siempre convencido de esto, desde joven me dirigí de mi casa al espacio pedagógico para encontrarme con los alumnos, con quienes comparto la práctica educativa. Fue siempre como práctica humana como entendí el quehacer docente. De gente inacabada, de gente curiosa, inteligente, de gente que puede saber, que puede por eso ignorar, de gente que, al no poder vivir sin ética se tornó contradictoriamente capaz de transgredirla. Pero, si nunca idealicé la práctica educativa, si en ningún momento la vi como algo que, por lo menos, se pareciera a un quehacer divino, jamás se debilitó en mí la certeza de que vale la pena luchar contra los desvíos que nos impidan ser más. Naturalmente, lo que me ayudó de manera permanente a mantener esta certeza fue la comprensión de la Historia como posibilidad y no como determinismo, de donde viene por necesidad la importancia del papel de la subjetividad en la Historia. la capacidad de comparar, de analizar, de evaluar, de decidir, de romper y, por todo eso, la importancia de la ética y de la política.

Es esta percepción del hombre y de la mujer como seres “programados, pero para aprender” y, por lo tanto, para enseñar, para conocer, para intervenir, lo que me hace entender la práctica educativa como un ejercicio constante en favor de la producción y del desarrollo de la autonomía de educadores y educandos. Siendo una práctica estrictamente humana, jamás pude entender la educación como una experiencia fría, sin alma. en la cual los sentimientos y las emociones, los deseos, los sueños, debieran ser reprimidos por una especie de dictadura racionalista. Ni tampoco comprendí nunca la práctica educativa como una experiencia a la que le faltara el rigor que genera la necesaria disciplina intelectual.

Estoy convencido, sin embargo, de que el rigor, la disciplina intelectual seria, el ejercicio de la curiosidad epistemológica no me convierten por necesidad en un ser mal querido, arrogante, soberbio. O, en otras palabras, no es mi arrogancia intelectual la que habla de mi rigor científico. Ni la arrogancia es señal de competencia ni la competencia es causa de la arrogancia. Por otro lado, no niego la competencia de ciertos arrogantes, pero lamento que les falte la simplicidad que, sin disminuir en nada su saber, los haría mejores personas. Personas más personas.

XIII

EN RECIFE, COMO PROFESOR DE LENGUA PORTUGUESA[1]

1

En 1947, en Recife, siendo profesor de lengua portuguesa en el colegio Oswaldo Cruz,[2] donde había cursado la secundaria desde el segundo año y el curso llamado entonces

[1] Paulo Freire. *Pedagogía de la esperanza/ Un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido*/Notas Ana María Araujo Freire/. México, Editores Siglo XXI, 1993, Capítulo I.

[2] El colegio Oswaldo Cruz funcionó bajo la dirección de Aluizio Pessoa de Araújo de 1923 a 1956, cuando, para tristeza suya y de todos los que conocían sus frutos y los habían aprovechado concluyeron la actividades de la que fuera, sin duda alguna, una de las más importantes iniciativas pedagógicas de la historia de la educación en el Nordeste si no queremos decir, como sería justo y real, de la historia de la educación brasileña.

Conocido por la seriedad ética y por la excelencia de su enseñanza, el colegio Oswaldo Cruz, que no tuvo ninguna relación con su homónimo de la ciudad de Sao Paulo, albergó en su cuerpo docente alumnos y alumnas no sólo de Recife o de Pernambuco, sino jóvenes de los estados de Maranháo y Sergipe, de casi todo ese Nordeste brasileño que acudía a él por confianza en sus propósitos y en sus prácticas educativas.

Como director y profesor de las lenguas latina, portuguesa y francesa, Aluizio reunió a su lado, en la tarea educativa, a profesionales experimentados en las diversas áreas del conocimiento, aunque a la vez estuvo siempre abierto a recibir contribuciones de nuevos profesores jóvenes. Paulo Freire es uno de los muchos ejemplos. Fue en el Oswaldo Cruz donde inició su docencia como profesor de lengua portuguesa. Los criterios de Aluizio para la elección de profesores fueron siempre la competencia profesional y la dedicación y la seriedad en el tratamiento de! acto de educar.

Fueron en forma preponderante los profesores del colegio Oswaldo Cruz los que formaron el cuerpo docente de casi todas las facultades que reunidas constituyeron la primera universidad federal del estado de Pernambuco, en 1946.

Con su espíritu y su cuerpo de educador comprometido hizo del *cae* un instituto educativo innovador y progresista para la época. Desde 1924 acogió en él a algunas jóvenes en coeducación con los varones. y fue también en ese colegio donde recibieron su formación moral y científica alumnos de otras religiones, sobre todo la judía -los judíos no tuvieron escuela propia en Recife hasta los años cuarenta.

El *cae* contaba con laboratorios para las clases prácticas de biología, química y física, en tres anfiteatros que aún hoy serían un sueño para muchas facultades del país. La colección de mapas históricos y geográficos y la biblioteca eran de alto nivel y siempre actualizadas. Mantuvo bandas de música, coro, clases de ballet para las jóvenes. Sus alumnos se organizaban en asociaciones estudiantiles y publicaban periódicos y revistas, de las que son ejemplo *Sylogeu* y *Arrecifes.*

Por el colegio Oswaldo Cruz de Recife pasaron, como alumnos o como profesores, nombres nacional e incluso internacionalmente reconocidos de científicos, juristas, artistas y políticos. Citaría aJosé Leite Lopes, Mario Schemberg, Ricardo Ferreira, Newton Maia, Moacir de Albuquerque, Claudio Souto, Ariano Suassuna, Walter Azoubel, Pelópidas Silveira, Amaro Quintas, Dácio Rabelo, Abelardo y AderbalJurema, Egídio Ferreira Lima, Hervásio de Carvalho, Fernando Lira, Vasconcelos Sobrinho, Odorico Tavares, Evandro Gueiros, Dorany Sampaio, Etelvino Lins, Armando Monteiro Filho, Francisco Brenand, Lucílio Varejáo, padre e hijo, Ricardo Palmeira, Mario Sete y sus hijos Hoel y Hilton, Valdemar Valente, Manoel Correia de Andrade, Albino Fernandes Vital y, como ya se ha dicho y él mismo declara, el autor de este libro. Personas de las más diferentes vertientes ideológicas, pero todos con sólida formación y competencia profesional.

prejurídico,[3] por favor especial de su director, el doctor Aluízio Pessoa de Araújo,[4] fui invitado a incorporarme al recién creado Servicio Social de la Industria, SESI,

---

El colegio Oswaldo Cruz en la persona de su director no tuvo miedo de romper las tradiciones elitistas y autoritarias de la sociedad brasileña. Los que por él pasaron no conocieron las discriminaciones de clase, raza, religión o sexo.

[3] La enseñanza secundaria fue objeto de legislación a comienzos del gobierno de Getúlio Vargas, mediante dos decretos, uno de abril de 1931 yel segundo del mismo mes de 1932, que consolidó la citada organización de 1931 de esa rama de la enseñanza media, sistematizándola.

Como en la tradición histórica brasileña la legislación escolar venía haciéndose casi exclusivamente por actos del Poder Ejecutivo, sin las necesarias iniciativas del Poder Legislativo o de la sociedad civil, esa reforma de comienzos de los años treinta no causó extrañeza. Sobre todo porque Vargas después de perder las elecciones había tomado el poder supremo de la nación, en noviembre de 1930, por medio de las fuerzas revolucionarias que negaban sobre todo la hegemonía de la aristocracia cafetalera de Sao Paulo y Minas Gerais, que había gobernado al país casi todo el tiempo desde la instauración de la república.

Aun cuando técnicamente esa reforma educacional de Vargas y de su ministro de Educación de entonces, Francisco Campos, contenía medidas innovadoras, al no haber escapado de la tradición pecaba en el conjunto, porque pecaba políticamente por el exceso de centralización autoritaria y por el gusto elitista de la minoría que manda en nuestra sociedad.

La reforma en cuestión estuvo vigente hasta 1942, cuando Vargas que continuaba en el poder, pero desde 1937 detentando una franca dictadura, la sustituyó por otra que acentuaba aún más esos rasgos nada democráticos de la primera reforma. Esa rama de la enseñanza, de perfil académico, que no profesionalizaba sino que era apenas un puente hacia el nivel superior, contradictoriamente -en un país que quería y necesitaba industrializarse- era la que gozaba de más prestigio y prerrogativas en la sociedad política y los segmentos medios y altos de la sociedad civil, dentro de los sueños elitistas que se perpetuaban desde su creación por los jesuitas en el siglo XVI, con el nombre de "cursos de humanidades".

La enseñanza secundaria consolidada en 1932, a la que hace referencia Freire, establecía dos ciclos: el primero, llamado *fundamental*, tenía cinco años lectivos de duración y aceptaba alumnos y alumnas de más de diez años de edad después de un examen de admisión bastante riguroso y selectivo en términos de contenidos.

El segundo ciclo, propedéutico para el superior, tenía dos años lectivos de duración y era llamado *complementaria;* para matricularse en él era necesario haber aprobado el primer ciclo.

El *complementario* se subdividía en tres secciones, según el curso de nivel superior que el estudiante fuera a seguir después de la conclusión de ese segundo ciclo.

Así, los establecimientos de enseñanza oficial o los privados equiparados al colegio Pedro II –colegio oficial modelo para *todos* los establecimientos de enseñanza secundaria del país– ofrecían los cursos prejurídico, premédico y preingenieril.

Como en esa época todavía no existían en Brasil cursos de educación y formación de profesores de nivel superior, todas las personas que se inclinaban hacia una formación en las ciencias humanas necesariamente tenían que cursar el "segundo ciclo secundario prejurídico" y después la facultad de Derecho.

Fue ése el caso de Freire. Cuando ingresó a la facultad de Derecho de Recife en 1943 no tenía una idea clara de hacerse educador; mucho menos en 1941, cuando inició el prejurídico. Sin embargo sabía y sentía que su tendencia era a estar lo más cerca posible de los problemas humanos.

[4] Escribir sobre el propio padre no es tarea fácil. Pero cuando uno siente y sabe que fue un hombre que perfeccionó durante los casi 83 años de su vida las cualidades humanas de generosidad, solidaridad y humildad, sin haber perdido nunca la dignidad, hablar de él es ameno, alegre y gratificador.

Aluizio, dice el diario de su padre, el médico Antonio Miguel de Araújo, "nació el 29 de diciembre de 1897 (miércoles) a las 4 de la mañana. Fue bautizado el 21 de febrero de 1898 por el Padre Marcal [ilegible] y los padrinos Urbano de Andrade Lima y su mujer doña Anna Clara Lyra Lima".

Aluizio Pessoa de Araújo, nacido en Timbaúba, murió en Recife ell de noviembre de 1979.

El educador pemambucano recibió su formación académica y religiosa en el secular seminario de Olinda y después de la conclusión de los "cursos mayores" desistió, para tristeza de sus padres, de ir a Roma para hacer allá los votos sacerdotales.

Departamento Regional de Pernambuco, instituido por la Confederación Nacional de Industrias, cuya forma legal había sido establecida por decreto presidencial.[5]

Pocos años después de eso Aluizio se casó, el 25 de junio de 1925, con Francisca de Albuquerque, conocida como Genove, quien colaboró desde el primer momento en el funcionamiento del entonces gimnasio Oswaldo Cruz. Tuvieron nueve hijos y la alegría de conmemorar cincuenta años de casados, aunque sin uno de tus hijos, Paulo de Tarso.

La renuncia a la vida sacerdotal y el casamiento no lo distanciaron de una vida orientada por las normas y los principios de la Iglesia Católica, antes lo acercaron a la religiosidad más auténtica y profunda. Pautó por ella su vida privada y profesional, viviendo su fe y perfeccionando sus cualidades de generosidad y solidaridad. Y más que eso, su complicidad con la seriedad y la ética, y el compromiso con el humanismo que lo llevó a una práctica de educador extremadamente abierta a todos y todas los que querían, necesitaban y deseaban estudiar. Y lo hacía con humildad.

Como desde los años veinte hasta comienzos de los cincuenta Recife contaba con pocas entidades educacionales públicas, y por consiguiente gratuitas, Aluizio, como director y propietario del coc –como era conocido el colegio–, al mantener los cursos de secundaria en realidad convirtió su institución privada en una institución de carácter público. Sin haber disfrutado nunca de fondos públicos, ofreció enseñanza en su propio instituto a muchos jóvenes que la necesitaban.

Su gratuidad era total, pues nunca cobró a sus alumnos y alumnas becados, en ninguna forma de cobranza que pueda existir, lo que había donado por su generosidad personal y por su comprensión social de que la educación era un derecho de todos y de todas.

Jamás se apartó de esos principios, pues siempre tuvo la convicción de que ésa era la “vocación” de estar siendo en el mundo.

[5] El SESI –Servicio Social de la Industria– fue creado por el Decreto Ley Nº 9.403 del entonces presidente de la República Eurico Gaspar Dutra, el 25 de junio de 1946.

Al atribuir poderes a la Confederación General de la Industria, encargándole la creación, organización y dirección de ese servicio, el acto legal hace algunas consideraciones para justificar la medida.

Sucintamente, los motivos que impulsaron al Poder EJecutivo a dictar ese decreto serían éstos: “las dificultades que las cargas de la posgnerra han creado en la vida social y económica del país”; el hecho de que es deber del Estado, aunque no exclusivamente, “favorecer y estimular la cooperación de las clases en iniciativas tendientes a promover el bienestar de los trabajadores y de sus familias” y favorecer condiciones tendientes al “mejoramiento de su nivel de vida”; la disponibilidad de la CNI, como entidad de las clases productoras, para “proporcionar asistencia social y mejores condiciones de vivienda, nutrición, higiene de los trabajadores, y así desarrollar el espíritu de solidaridad entre empleados y empleadores”; y el hecho de que “ese programa, animando el sentimiento y el espíritu de justicia social entre las clases, contribuirá grandemente a destruir, en nuestro medio, los elementos propicios para la germinación de influencias disolventes y perjudiciales a los intereses de la colectividad”.

Es un retrato del país, y es interesante analizar y apuntar lo que la “letra de la ley” no dice pero está presente implícitamente en el decreto.

Empezaría por denunciar la forma misma del acto.

Viene de arriba, del Poder Ejecutivo. Y en una forma aún más autoritaria que un decreto: es un decreto-ley, es decir un decreto que el jefe del Ejecutivo, en este caso el presidente de la República, expide con fuerza de ley, absorbiendo por lo tanto funciones propias del Poder Legislativo, más allá del suyo propio.

Dutra, como otros presidentes brasileños, utilizó ese mecanismo tan del agrado del autoritarismo centralizador brasileño que felizmente ya ha sido proscrito de nuestro aparato burocrático de Estado.

El documento en cuestión habla de las dificultades de posguerra cuando Brasil podría haber salido enriquecido del período bélico, puesto que antes de él había sido uno de los países proveedores de diversos productos esenciales para la guerra.

Los otros considerandos ocultan el recelo del comunismo. Traducen miedo del régimen antagónico al capitalismo, el de la “cacería de brujas” ordenada por los países del “Norte”. Indican un camuflaje para evitar la revelación, clara y consciente, de la lucha de clases. “Piden” la aceptación tranquila y pasiva de las diferencias de condiciones materiales entre patronos y empleados. Asisten para no enfrentar.

La invitación me llegó a través de un gran amigo y compañero de estudios desde los bancos del colegio Oswaldo Cruz, a quien hasta hoy me une una grande y fraterna amistad, jamás perturbada por divergencias de naturaleza política. Divergencias que necesariamente expresaban nuestras diferentes visiones del mundo y nuestra comprensión de la vida misma. Atravesamos algunos de los momentos más problemáticos de nuestras vidas amenizando nuestros desacuerdos sin dificultad, defendiendo así nuestro derecho y nuestro deber de preservar la estima mutua muy por encima de nuestras opciones políticas y de nuestras posiciones ideológicas. Sin saberlo, en aquella época ya éramos, a nuestro modo, posmodernos... Es que en verdad, en el respeto mutuo experimentábamos el fundamento mismo de la política.

Fue Paulo Rangel Moreira, hoy famoso abogado y profesor de derecho[6] de la Universidad Federal de Pernambuco, quien, en una tarde clara de Recife, risueño y optimista, vino a nuestra casa, en el barrio de la Casa Forte, en la calle Rita de Souza 224, y nos habló a mí y a Elza, mi primera esposa, de la existencia del SESI y de lo que podría significar para nosotros trabajar en el. Él ya había aceptado la invitación que le hiciera el entonces joven presidente de la organización, el ingeniero y empresario Cid Sampaio, para integrar el sector de proyectos en el campo de la asistencia social. Todo indicaba que pronto pasara al sector Jurídico del organismo, lo que era su sueño, coherente con su formación y su competencia.

Escuché, escuchamos, entre callados, curiosos, reticentes, desafiados el discurso optimista de Paulo Rangel. Habla un poco de temor también, en nosotros, en Elza y en mí. Temor de lo nuevo, tal vez. Pero también había una voluntad y un gusto por el riesgo, por la aventura.

La noche iba "cayendo". La noche había "caído". En Recife la noche "llega" de repente. El sol se "asombra" de estar iluminando todavía y "desaparece" rápido, sin más demora.

Encendiendo la luz, Elza preguntó a Rangel: ¿Y que hará Paulo en ese organismo? ¿Qué le puede ofrecer a Paulo: aparte del salario necesario, en el sentido de que ejercite su curiosidad, se entregue a un trabajo creador que no lleve a morirse de tristeza, a morirse de nostalgia del magisterio que tanto le gusta.

Freire entró a trabajar en ese espacio, lo que ya a primera vista parece contradictorio; sin embargo fue allí, aprendiendo con trabajadores urbanos, rurales y pescadores, pero sobre todo con las relaciones impuestas por los patrones a los trabajadores, donde fue capaz de ir formulando un pensamiento pedagógico con las marcas del diálogo, de la crítica y de la transformación social.

[6] La Facultad de Derecho de Recife, hoy una de las unidades de la Universidad Federal de Pernambuco, fue siempre un espacio de luchas políticas y de renovación de las ideas en el escenario brasileño.

Creada después de la independencia de Brasil, el 11 de agosto de 1827,junto con la "del Largo de Sao Francisco" de Sao Paulo, esa escuela de cursos jurídicos, que inicialmente funcionó en el convento de San Benito, de Olinda, nacía como posibilidad de formar algo más que los hombres que llegarían a constituir el aparato jurídico nacional. Fueron los egresados de esos dos cursos los que forjaron, inicialmente, el propio aparato de Estado brasileño.

Estábamos en el último año del curso jurídico, a mediados de años. Para estas fechas ya había ocurrido algo realmente importante en mi vida y a lo que ya he hecho referencia en entrevistas y en trozos biográficos publicados en revistas o en libros. Un acontecimiento que había hecho reír a Elza, por un lado, una risa de confirmación de algo que ella casi adivinaba y a lo que apostaba desde los inicios de nuestra vida en común; por el otro una risa amena, sin arrogancia, pero desbordante de alegría.

Cierto atardecer, llegué a casa, yo mismo con la sabrosa sensación de quien se deshacía de un equívoco y Elza, abriendo la puerta, me hizo la pregunta que en mucha gente termina por tomar aire y alma burocráticos pero que en ella era siempre pregunta curiosidad viva verdadera indagación, jamás fórmula mecánicamente memorizada: "¿Fue todo bien hoy en 1a oficina?"

Le hablé entonces de la experiencia que había puesto fin a la recién iniciada carrera de abogado. Necesitaba realmente hablar, decir, palabra por palabra, las que había dicho al joven dentista que poco tiempo antes había tenido sentado frente a mí, en la oficina que pretendía ser de abogado, tímido, asustado, nervioso, las manos como si de repente ya no tuvieran nada que ver con la mente, con el cuerpo consciente, como si se hubieran vuelto autónomas y ya no supieran qué hacer de sí mismas, consigo mismas y con las palabras, dichas Dios sabe cómo, de aquel joven dentista. En aquel momento singular yo necesitaba hablar con Elza, como en otros momentos singularmente singulares de nuestra vida he necesitado hablar de lo hablado, de lo dicho y de lo no dicho, de lo oído, de lo escuchado. Hablar de lo dicho no es sólo re-decir lo dicho sino revivir lo vivido que generó el decir que ahora, en el tiempo de re-decir, se dice de nuevo. Por eso redecir, hablar de lo dicho, incluye oír nuevamente lo dicho por el otro sobre nuestro decir o a causa de él.

"Me emocioné mucho esta tarde, hace poco –le dije a Elza–. Ya no seré abogado. No es que no vea en la abogacía un encanto especial, una necesidad fundamental, una tarea indispensable que, tanto como otra cualquiera, debe fundarse en la ética, en la competencia, en la seriedad, en el respeto a las gentes. Pero no es la abogacía lo que yo quiero". Hablé entonces de lo ocurrido, de las cosas vividas, de las palabras, de los silencios significativos, de lo dicho, de lo oído. Del joven dentista delante de mí a quien había invitado a venir a conversar conmigo, abogado de su acreedor. El dentista había instalado su consultorio, si no totalmente al menos en parte, y no había pagado sus deudas.

"Me equivoqué –dijo él–, o fui demasiado optimista cuando asumí el compromiso que hoy no puedo cumplir. No tengo cómo pagar lo que debo. Por otra parte –continuó el joven dentista, con voz lenta y sincera–, según la ley, no puedo quedarme sin mis instrumentos de trabajo. Puede usted solicitar el embargo de nuestros muebles: el comedor, la sala... –y con una risa tímida, nada desdeñosa, más con humor que con ironía, completó–: Sólo no puede embargar a mi hijita de un año y medio..."

Yo lo escuché callado, pensativo, para después decir: "Creo que usted, su esposa, su hijita, su comedor y su sala van a vivir unos días como si estuvieran entre paréntesis en

relación con las afrentas de su deuda. Hasta la semana que viene no podré ver a su acreedor, a quien le voy a devolver el caso. Posiblemente tardará otra semana para conseguir a otro necesitado como yo para que sea su abogado. Eso les dará un poco de aire, aunque sea entre paréntesis. Quisiera decirle también que con usted concluyo mi paso por la carrera sin siquiera iniciarlo. Muchas gracias".

El joven de mi generación dejó mi oficina tal vez sin haber comprendido profundamente lo dicho y lo oído. Apretó calurosamente mi mano con su mano fría. Quizás en su casa, repensando lo dicho, haya empezado a comprender algunas de las razones que me llevaron a decir lo que dije.

Aquella tarde, repitiendo a Elza lo dicho, no podía imaginar que un día, tantos años después, escribiría la *Pedagogía del oprimido*, cuyo discurso, cuya propuesta tiene relación con la experiencia de aquella tarde, también y sobre todo por lo que significó en la decisión de aceptar la oferta de Cid Sampaio que me traía Paulo Rangel. Es que dejar definitivamente la abogacía aquella tarde, habiendo oído de Elza: "Yo esperaba esto, tú eres un educador", nos hizo pocos meses más tarde, en un comienzo de noche que llegaba con prisa, decir que sí al llamado del SESI, a su División de Educación y Cultura, cuyo campo de experiencia, de estudio, de reflexión, de práctica, se constituye como un momento indispensable para la gestación de la *Pedagogía del oprimido*.

Un acontecimiento, un hecho, un acto, un gesto de rabia o de amor, un poema, una tela, una canción, un libro, nunca tienen detrás una sola razón. Un acontecimiento, un hecho, un acto, una canción, un gesto, un poema, un libro están siempre involucrados en densas tramas, tocados por múltiples razones de ser, algunas de las cuales están más cerca de lo ocurrido o de lo creado, mientras que otras son más visibles en cuanto razón de ser. Por eso a mí me interesó siempre mucho más la comprensión del proceso en que y como las cosas se dan que el producto en sí.

La *Pedagogía del oprimido* no podría haberse gestado en mí sólo por causa de mi paso por el SESI, pero mi paso por el SESI fue fundamental, diría incluso indispensable, para su elaboración. Aún antes de la Pedagogía del oprimido, el paso por el SESI tramó algo de lo que la *Pedagogía del oprimido* fue una especie de prolongación necesaria: me refiero a la tesis universitaria que defendí en la entonces Universidad de Recife, después Federal de Pernambuco:

Educadio e atualidade brasileira, que en el fondo, al desdoblarse en *La educación como práctica de la libertad*, anuncia la *Pedagogía del oprimido*.

Por otro lado, en entrevistas, en diálogos con intelectuales no sólo brasileños, he hecho referencia a tramas más remotas que me envolvieron, a fragmentos de tiempo de mi infancia y de mi adolescencia anteriores a la época del SESI, indiscutiblemente una época fundante.

Fragmentos de tiempo que de hecho se hallaban en mí, desde que los viví, a la espera de otro tiempo, que incluso podría no haber llegado como llegó, en que se alargarían en la composición de la trama mayor.

A veces somos nosotros los que no percibimos el “parentesco” entre los tiempos vividos y perdemos así la posibilidad de “soldar” conocimientos desligados y, al hacerlo, iluminar con los segundos la precaria claridad de los primeros. La experiencia de la infancia y de la adolescencia con niños, hijos de trabajadores rurales y urbanos, mi convivencia con sus ínfimas posibilidades de vida, la manera como la mayoría de sus padres nos trataban a Temístocles –mi hermano mayor inmediato– y a mí, su “miedo a la libertad” que yo no entendía ni llamaba de ese modo, su sumisión al patrón, al jefe, al señor que más tarde, mucho más tarde, encontré descritos por Sartre[7] como una de las expresiones de la “connivencia” de los oprimidos con los opresores. Sus cuerpos de oprimidos, que sin haber sido consultados hospedaban a los opresores.

Interesante en el contexto de la infancia y la adolescencia, en la convivencia con la maldad de los poderosos, con la fragilidad que precisa convertirse en fuerza de los dominados, que en el tiempo fundante del SESI, lleno de “soldaduras y ligaduras de viejas y puras “adivinaciones” a las que mi nuevo saber sumergiendo en forma crítica dio sentido, haya yo leído la razón de ser o algunas de las razones de ser, las tramas de libros ya escritos que aún no había leído y de libros que todavía estaban por escribirse y que vendrían a iluminar la memoria viva que se marcaba. Marx, Lukács, Fromm, Gramsci, Fanon, Memmi, Sartre, Kosik, Agnes Heller, Merleau Ponty, Simone Weil, Arendt, Marcuse…

Años después, la puesta en práctica de algunas de las “soldaduras” y “ligaduras” realizadas en el tiempo fundante del SESI me llevó al exilio,[8] especie de "fondeadero" que

---

[7] Jean Paul Sartre, *prefacio a Los condenados de la tierra* de Frantz Fanon, México, FCE, 1963.

[8] Freire tuvo que pedir asilo político y salir de Brasil cuando tenía apenas 43 años de edad. Tuvo que vivir alejado de su patria y de sus familiares por más de quince años.

En ese tiempo perdió a su madre y a muchos de sus amigos. Entre estos últimos, innúmeros militantes políticos, animadores de los "círculos de cultura" y monitores del Programa Nacional de Alfabetización, que no fueron perdonados por las torturas y persecuciones de los años de la dictadura militar.

Así, contradictoria e irónicamente debemos la salida de Freire de nuestro medio, en un momento en que actuaba y producía en forma seria, eficiente y entusiasta, precisamente a sus cualidades.

Su “pecado” había sido alfabetizar para la concientización y la participación política. Alfabetizar para que el pueblo saliera de la condición de dominado y explotado, y así politizándose por el acto de leer la palabra pudiera releer críticamente el mundo. Así entendía él la educación de los adultos. Su difundido “método de alfabetización Paulo Freire” se basaba en esas ideas que traducía y la realidad de la sociedad injusta y discriminatoria que hemos construido. Y que era necesario transformar.

El programa se preparaba para llevar todo esto a gran número de aquellos y aquellas a quienes se les había negado el derecho a asistir a la escuela cuando el golpe militar de 1964 lo suprimió. Los militares que tomaron el poder y sus agentes quemaban o aprehendían, en el espíritu del “macartismo” macabro de la Doctrina de Seguridad Nacional que se instalaba en Brasil procedente del “Norte”, todo lo que les caía en las manos y les parecía “subversivo”.

En esa “nueva” lectura del mundo, vieja en sus tácticas de castigar, maltratar y prohibir, no había lugar para Freire. Él, que tanto amaba a su país y a su gente, fue privado de *estar en él:* y estar en él *con* su pueblo.

hizo posible volver a unir recuerdos, reconocer hechos, actos, gestos, unir conocimientos, soldar momentos, reconocer para conocer mejor.

En este esfuerzo por recordar momentos de mi experiencia que necesariamente, cualquiera que sea el tiempo en que ocurrieron, se constituyeron como fuentes de mis reflexiones teóricas al escribir la *Pedagogía del oprimido*, y continúan siéndolo hoy al repensarlas, me parece oportuno hacer referencia a un caso ejemplar que viví en los años cincuenta, experiencia que resultó ser un aprendizaje de real importancia para mí, para mi comprensión teórica de la práctica político-educativa, que si es progresista no puede desconocer, como he afirmado siempre, la lectura del mundo que vienen haciendo los grupos populares y que en su discurso, en su sintaxis, en su semántica, expresa sus sueños y deseos.

Trabajaba entonces en el SESI y, preocupado por las relaciones entre escuelas y familias, venía experimentando caminos que mejor posibilitasen su encuentro, la comprensión de la práctica educativa realizada en las escuelas, por parte de las familias; la comprensión de las dificultades que tendrían las familias de las áreas populares, enfrentando problemas, para realizar su actividad educativa. En el fondo lo que buscaba era un diálogo entre ellas del que pudiera resultar la necesaria ayuda mutua que por otro lado, al implicar una intensidad mayor de la presencia de las familias en las escuelas, pudiera ir aumentando la connotación política de esa presencia en el sentido de abrir más canales de participación democrática a padres y madres en la propia política educacional vivida en las escuelas.

Había realizado en esa época una investigación que había abarcado a cerca de mil familias de alumnos, distribuidas entre el área urbana de Recife, la Zona de Selva, la de agreste y lo que podríamos llamar la “puerta” de la zona de sertiio de Pernambuco, donde el SESI tenía núcleos o centros sociales en que prestaba asistencia médico-dental, escolar, deportiva, cultural, etc., a sus asociados y familias.

La investigación, nada sofisticada, simplemente interrogaba a los padres y madres acerca de sus relaciones con sus hijos e hijas. La cuestión de los castigos, los premios, las modalidades de castigo más usadas, sus motivos más frecuentes, la reacción de los niños a los castigos, el cambio o no del comportamiento en el sentido deseado por quien castigaba, etcétera.

Recuerdo que al examinar los resultados me asusté –aunque lo esperaba– con el énfasis en los castigos físicos, realmente violentos, en el área urbana de Recife, en la Zona de Selva, en el agreste y en el sentido, que contrastaba con la ausencia total no sólo de éstos sino del castigo en general en las áreas pesqueras. Parecía que en esas áreas el horizonte marítimo, las leyendas sobre la libertad individual de que la cultura está impregnada, el

enfrentamiento de los pescadores en sus precarias *jangadas*[9] con la fuerza del mar, empresa para hombres libres y altaneros, las fantasías que dan color a las historias fantásticas de los pescadores, todo eso podría tener relación con un gusto por la libertad que se opone al uso de los castigos violentos.

Ni siquiera sé hasta qué punto podemos considerar ese comportamiento licencioso y carente de límites, o si por el contrario los pescadores, al enfatizar la libertad, condicionados por su propio contexto cultural, no están contando con la naturaleza misma, con el mundo, con el mar en el cual y con el cual los niños se experimentan, como fuentes de los necesarios límites de la libertad. Era como si al suavizar o reducir su deber de educadores de sus hijos, los padres y las madres lo compartieran con el mar, con el mundo mismo, a los que tocaría establecer, a través de la práctica de sus hijos, los límites de su quehacer. Así aprenderían naturalmente lo que podían hacer y lo que no.

En verdad, los pescadores vivían una gran contradicción. Por un lado se sentían libres y arrojados, enfrentando el mar, conviviendo con sus misterios, haciendo lo que llamaban "pesca de ciencia",[10] de la que tanto me hablaran en las puestas de sol en que,

---

[9] La *jangada* que tan bellamente marca el paisaje playero nordestino es una pequeña embarcación utilizada por los pequeños pescadores para ganarse la vida en la pesca de alta mar. Al ponerse el sol venden el producto que les ha brindado el día del generoso mar de aguas tibias de esa región brasileña, no gratuitamente, porque los riesgos son grandes y el trabajo arduo.

Embarcación frágil, se construye con una madera de poca densidad que por lo mismo flota sobre las aguas. De madera tan liviana y porosa que aun cuando se llena de las aguas saladas del mar tiende a permanecer sobre ellas.

La *jangada* está compuesta de cinco troncos de *pau dejangada* de entre cuatro y cinco metros de largo, gruesos y unidos para formar su lastre por algunas varas de madera resistente y dura que los sobrepasan en el sentido del ancho, que debe ser de más o menos un metro y medio a dos metros.

La *jangada* tiene una vela grande de tela, tradicionalmente blanca, en la que el viento al pegar hace navegar a la *jangada*. Pocos instrumentos fuera de la red de pescar y la vela, apenas un timón rústico de madera, un cesto –el *samburá*– donde el pescador junta los pescados, un cucharón de madera con el que va mojando la vela para que al hacerse "impermeable" ofrezca mayor resistencia al viento que sopla. Y un ancla. Ésta, tan rústica como todo y todos los de la *jangada*, se compone de una cuerda de fibras de *caroá* con una piedra en uno de sus extremos que hace parar a la *jangada* en el punto que el *jangadeiro* quiera, o mejor dicho en el punto donde intuitivamente sabe que puede encontrar las riquezas del mar que le interesan.

[10] Los pescadores nordestinos llaman "pesca de ciencia" una técnica elemental usada para la pesca de alta mar que consiste en lo siguiente: se toman tres puntos de referencia, dos de los cuales pueden ser por ejemplo un cerro y la torre de la iglesia local, o cualquier cosa que destaque a gran distancia en el paisaje de la playa. La tercera referencia es la propia orilla de la playa. Tres puntos son suficientes para que el pescador se meta mar adentro, lo más perpendicular posible a la orilla y a algunos kilómetros de ésta, y por la observación a ojo desnudo mida y evalúe si está equidistante de los dos puntos elegidos previamente en tierra firme. En ese lugar que elige, desde el cual todo lo que ve en la playa le parece un simple punto, en ese lugar donde su intuición y su sensibilidad le dicen "[es aquí] este lugar es bueno", deposita su trampa y después de unos pocos días la retira sin errar, sin haber dejado ninguna señal visible para él mismo o para extraños de lo que su ingenio creador puso a su servicio.

El instrumento que media su "conocimiento científico" –la idea de un triángulo isósceles– y el acto mismo de medir y de determinar el punto justo para obtener los frutos del mar, es el *covo*. Construido con una liana flexible pero resistente, el *covo* es un gran cesto que sumerge muy hondo con ayuda de una piedra. El *covo* -que es una especie de trampa porque los peces, los camarones y otros animales marinos que penetran en él

escuchándolos en sus *calcaras*,[11] aprendía a comprenderlos mejor. Por el otro, eran perversamente despojados y explotados, tanto por los intermediarios que les compraban por nada el producto de su dura labor, como por quienes les financiaban la adquisición de los instrumentos de trabajo.

A veces, oyéndolos, en las conversaciones con ellos en que aprendí algo de su sintaxis y de su semántica –sin lo cual no podría haber trabajado eficazmente con ellos– me preguntaba si se daban cuenta de qué poco libres eran en realidad.

Recuerdo que en la época de esa investigación indagamos la razón por la que varios alumnos faltaban frecuentemente a clases. Los alumnos y los padres respondían por separado: "porque somos libres", decían los alumnos, y los padres: "porque son libres; un día volverán".

En las demás áreas los castigos variaban entre amarrar a los niños al tronco de un árbol, encerrarlos durante horas en un cuarto, darles "pasteles"[12] con gruesas y pesadas palmatorias, ponerlos de rodillas sobre granos de maíz o golpearlos con una correa. Este último era el castigo preferido en una ciudad de la Zona de Selva famosa por sus fábricas de calzado.

Por motivos triviales se aplicaban esos castigos, y con frecuencia se decía a los asistentes de investigación: "El castigo duro es lo que hace gentes duras, capaces de enfrentar la crudeza de la vida". "Los golpes hacen al hombre macho".

Una de mis preocupaciones en aquella época, igualmente válida hoy, eran las consecuencias políticas que tendría ese tipo de relación entre padres e hijos, que se haría extensiva después a la relación entre profesores y alumnos, para el proceso de aprendizaje de nuestra incipiente democracia. Era como si la familia y la escuela, completamente sometidas al contexto mayor de la sociedad global, no pudieran hacer otra cosa que reproducir la ideología autoritaria.

---

jamás vuelven a salir a la libertad de la inmensidad de las aguas del mar- permanece en el punto escogido por el pescador el tiempo necesario para llenarse, tras de lo cual se retira.

Esas técnicas tan rudimentarias son sin embargo el esfuerzo del sentido común, de la lectura del mundo por parte del pueblo pescador que hace de la percepción, de la observación y de la experiencia el camino hacia un conocimiento que se aproxima a lo que para nosotros es el conocimiento científico.

Conocimientos como éstos de la "pesca de ciencia" son lo que el etnocientífico de la Universidad de Campinas, Marcio D'Olme Campos, estudia entre los pescadores del estado de Sao Paulo, con una concepción muy diferente de la expuesta aquí (cit. nota 36).

[11] En el Nordeste brasileño llamamos *calcaras* a las casas de hojas de palma construidas junto al mar y utilizadas para abrigar las embarcaciones y pertrechos de los pescadores. Es también el lugar donde los pescadores se reúnen a platicar y descansar entre las horas de trabajo.

[12] Cuando el "educador" padre o madre, profesor o profesora, obliga a su víctima a extender las manos y se las golpea con fuerza, generalmente con la palmatoria, infligiéndole además del castigo moral las marcas del dolor que según dicen redime, esas marcas casi siempre se concretan en grandes ampollas a las que el pueblo llama "pasteles" *[bolos]*, debido a que el volumen de las manos va aumentando después del "acto disciplinario", igual que los pasteles aumentan de volumen con el calor del horno.

Reconozco los riesgos a que nos exponemos al enfrentar problemas como éste. Por un lado el del voluntarismo, en el fondo una especie de idealismo pendenciero, que presta a la voluntad del individuo una fuerza capaz de hacerlo todo; por el otro el objetivismo mecanicista, que niega a la subjetividad todo papel en el proceso histórico.

Ambas concepciones de la historia y de los seres humanos terminan por negar definitivamente el papel de la educación: la primera porque atribuye a la educación un poder que no tiene; la segunda porque le niega todo poder.

Por lo que se refiere a las relaciones autoridad-libertad, tema de la investigación referida, al negar a la libertad el derecho a afirmarse corremos también el riesgo de exacerbar la autoridad; o bien, al atrofiar esta última hipertrofiar la primera. En otras palabras, corremos el riesgo de caer seducidos por la tiranía de la libertad o por la tiranía de la autoridad, trabajando en cualquier caso en contra de nuestra incipiente democracia.

No era ésa mi posición ni es ésa mi posición hoy. Y hoy tanto como ayer, aunque posiblemente con más fundamento hoy que ayer, estoy convencido de la importancia, de la urgencia de la democratización de la escuela pública, de la formación permanente de sus educadores y educadoras, y entre éstos incluyo a los vigilantes, las cocineras, los cuidadores. Formación permanente, científica, en la que sobre todo no debe faltar el gusto por las prácticas democráticas, entre ellas la que conduzca a la injerencia cada vez mayor de los educandos y sus familias en los destinos de la escuela. Ésa fue una de las tareas a que me entregué recientemente, tantos años después de la comprobación de esa necesidad, de la que tanto hablé en un trabajo académico de 1959, *Educaaio e atualidade brasleira*, siendo secretario de Educación de la ciudad de Sao Paulo, de enero de 1989 a mayo de 1991. A la democratización de la escuela pública, tan descuidada por los gobiernos militares[13] que, en nombre de la salvación del país de la plaga comunista y de la corrupción, estuvieron cerca de destruirla.

Cuando finalmente dispuse de los resultados de la investigación, organicé una especie de gira sistemática por todos los núcleos o centros sociales del SESI en el estado de Pernambuco, donde manteníamos escuelas primarias,[14] así llamadas en la época, para

[13] Los gobiernos militares de Brasil tuvieron los siguientes mandatarios: mariscal Humberto de Alencar Castelo Branco, del 15 de abril de 1964 al 15 de marzo de 1967; general Arthur da Costa e Silva, del 15 de marzo de 1967 al 31 de agosto de 1969, en que impedido de gobernar por enfermedad fue sustituido por una junta militar formada por los generales Aurélio Lyra Tavares, brigadier Marcio de Souza e Melo y almirante Augusto Rademaker Grunerwald, del 31 de agosto de 1968 al 30 de octubre de 1969; Emilio Garrastaru Médici, del 30 de octubre de 1969 al 15 de marzo de 1974; Ernesto Geisel, del 15 de marzo de 1974 al 15 de marzo de 1979, yjoáo Batista Figueiredo, del 15 de marzo de 1979 al 15 de marzo de 1985.

[14] La actual estructura de la enseñanza en Brasil (septiembre de 1992, es bueno señalar la fecha puesto que está en trámite en el Congreso una nueva Ley de Directivas y Bases de la Educación Nacional), que fue elaborada y entró en vigencia en los tiempos más duros de la dictadura militar -LDBEN de 1971-, consta de tres niveles de escolaridad. El primer grado, de ocho años lectivos de duración, está formado por los antiguos cursos primario y gimnasio; el segundo nivel, de tres o cuatro años lectivos de duración, según la rama que se curse; y el tercer grado llamado nivel superior o universitario, que ofrece cursos de tres a seis años de duración.

hablar a padres y madres sobre lo descubierto en la investigación. Para hacer algo más: unir a la comunicación sobre lo descubierto en la investigación la discusión sobre el problema de las relaciones entre autoridad y libertad, que necesariamente incluiría la cuestión del castigo y el premio en educación.

La gira para la discusión con las familias fue precedida por otra, que hice para discutir la misma cuestión con las maestras, en seminarios lo más rigurosos posible.

En colaboración con un compañero de trabajo recientemente fallecido, Jorge Monteiro de Mello, cuya seriedad, honradez y dedicación recuerdo con veneración ahora, redacté un texto sobre disciplina escolar que, junto con los resultados de la investigación, constituyó el objeto de nuestro seminario preparatorio para los encuentros con las familias. Así nos preparábamos, como escuela, para recibir a las familias de los alumnos, educadoras naturales de aquellos de quienes éramos los educadores profesionales.

En aquella época yo daba largas charlas sobre los temas escogidos. Repitiendo el camino tradicional del discurso sobre que se hace a los oyentes, pasé al debate, a la discusión, al diálogo en torno a un tema con los participantes. Y aun cuando me preocupaba el ordenamiento, el desarrollo de las ideas, hacía casi como si estuviera hablando a alumnos de la universidad. Digo casi porque en verdad mi sensibilidad ya me había advertido sobre las diferencias de lenguaje, las diferencias sintácticas y semánticas, entre los obreros y las obreras con quienes trabajaba y el mío propio. De ahí que mis pláticas estuvieran siempre cortadas o permeadas por quiero decir, esto es, etc. Por otra parte, a pesar de algunos años de experiencia como educador, con trabajadores urbanos y rurales, yo todavía partía casi siempre de mi mundo, sin más explicación, como si éste tuviera que ser el "sur" que los orientase. Era como si mi palabra, mi tema, mi lectura del mundo, en sí mismos, tuvieran el poder de "surearlos".[15]

En la tradición histórica brasileña la enseñanza regular estaba formada por la enseñanza elemental o primaria; el nivel medio secundario, comercial, normal, agrícola, industrial y náutico –de esas seis ramas sólo la primera no era de nivel profesional, sino únicamente propedéutica para el superior-; yel nivel superior. No podemos decir universitario porque la primera institución de ese nivel de enseñanza reconocida como tal entre nosotros es la Universidad de Sao Paulo –U5P– creada por el gobierno de ese estado en 1934.

Las "escuelas primarias" mencionadas eran las que, evidentemente, ofrecían el primer nivel de enseñanza que oficialmente debían recibir todos los niños de los 7 a los 10 años de edad.

[15] "Surearlos" *[suleá-los]:* Paulo Freire usa este término (que no se encuentra en los diccionarios), a fin de llamar la atención de los lectores sobre las connotaciones ideológicas de los términos "nortear", "orientar", etcétera.

El Norte es el Primer Mundo. El Norte está arriba, en la parte superior, y así el Norte deja "escurrir" el conocimiento que nosotros del hemisferio sur "engullimos sin confrontarlo con el contexto local". Cf. Marcio D'Olme Campos, "A arte de sulearse", en Teresa Scheiner (ed.), Interaaio Museu-Comunidade pela Educaaio Ambiental. Manual de Apoio ao Curso de Extensiio Universitária, Río de J aneiro, Uni-Rio/Tacnet Cultural, 1991, pp. 59-61.

El primero en alertar a Freire sobre la ideología implícita en tales vocablos, que marca las diferencias de nivel de "civilización" y de "cultura", bien al gusto positivista, entre el hemisferio norte y el hemisferio sur, entre el "creador" y el "imitador", fue el físico ya citado, Marcio Campos, actualmente dedicado a la etnociencia, la etnoastronomía y la educación ambiental. Transcribo palabras del propio Campos, del mismo texto antes

Fue un aprendizaje largo, que implicó un recorrido, no siempre fácil, casi siempre sufrido, hasta que me convencí de que aun cuando estaba seguro de mi tesis, de mi propuesta, y no tenía ninguna duda respecto a ellas, era imperioso, primero, saber si coincidían con la lectura del mundo de los grupos o de la clase social a quien me dirigía; segundo, se me imponía estar más o menos familiarizado con su lectura del mundo, puesto que sólo a partir del saber contenido en ella, explícito o implícito, podría discutir mi lectura del mundo, que igualmente guarda y se funda en otro tipo de saber.

Este aprendizaje, de larga historia, se ensaya en mi tesis universitaria antes citada, continúa esbozándose en *La educación como práctica de la libertad* y se hace explícito definitivamente en la *Pedagogía del oprimido*. Un momento podría decir solemne, entre

---

indicado, que explican cómo percibió y viene denunciando la pretendida superioridad intrínseca de la inteligencia y del poder creador de los hombres y de las mujeres del Norte:

La historia universal y la geografía, tal como son comprendidas por nuestra sociedad occidental de tradición científica, demarcan ciertos espacios y tiempos, períodos y épocas, a partir de referenciales internalistas e incluso ideológicos, muy al gusto de los países centrales del planeta.

Muchos son los ejemplos de ese estado de cosas que imprime un carácter apenas informativo y libresco a la educación en los países periféricos, es decir, del Tercer Mundo. En el material didáctico encontramos, en los globos terrestres, la Tierra representada con el polo norte arriba. Del mismo modo, los mapas respetan a través de sus leyendas esa convención apropiada para el hemisferio norte y se presentan en un plano vertical (pared) en lugar del horizontal (piso o mesa).

Por eso encontramos personas en Río de Janeiro que dicen que van a subir a Recife y hasta es posible que crean que hay un norte en cada pico de montaña, ya que "el norte está arriba". En las cuestiones de orientación espacial, sobre todo en relación con los puntos cardinales, también hay problemas graves. Las reglas prácticas que se enseñan aquí son prácticas sólo para quien se ubique en el hemisferio norte y se *Nortee* desde ahí. La imposición de esas convenciones en nuestro hemisferio establece confusiones entre los conceptos de arriba/abajo, norte/ sur y especialmente principal/secundario y superior/inferior.

En cualquier referencial local de observación, el sol que nace por el oriente permite la *Orientación.* En el hemisferio norte la estrella polar, Polaris, permite *nortearse.* En el hemisferio sur, la Cruz del Sur permite "surearse".A pesar de eso, en nuestras escuelas continúa enseñándose la regla práctica del Norte, es decir, con la mano derecha hacia el Oriente (Este), tenemos a la izquierda el Oeste, al frente el Norte y el Sur detrás. Con esa seudorregla práctica disponemos de un esquema corporal que por la noche nos vuelve de espaldas a la Cruz del Sur, la constelación fundamental para el acto de *"surearse."* ¿No sería mejor usar la mano izquierda para señalar el Oriente? [Subrayados míos] Después de esta larga pero imprescindible cita, quiero llamar la atención sobre unas pocas palabras del texto que, siendo pocas, dicen mucho y con mucha fuerza. No siendo palabras abstractas, implican un comportamiento, una postura de alguien, de alguna persona que los tiene. Si los tiene es porque los adquirió concretamente.

Así, me extiendo en las observaciones-denuncias del profesor Marcio Campos cuando pregunta, con intención de invitarnos a la reflexión: “volvernos de espaldas” o “volver la espalda” o ponernos de *espaldas* a la Cruz del Sur -signo de nuestra bandera, símbolo brasileño, punto de referencia para nosotros- ¿no será una actitud de indiferencia, de menosprecio, de desdén hacia nuestras propias posibilidades de construcción local de un saber que sea nuestro, para con las cosas locales y concretamente nuestras? ¿Por qué es eso? ¿Cómo surgió y se perpetuó entre nosotros? ¿A quién favorece? ¿A qué favorece? ¿En contra de quién? ¿En contra de quién va esa forma de leer el mundo? ¿No será esa seudorregla práctica, otra forma de alienación que alcanza a nuestros signos y símbolos, pasando por el saber elaborado, hasta la producción de un conocimiento que *se da la espalda* a sí mismo y se vuelve de frente, con el pecho abierto, la boca golosa y la cabeza hueca como una vasija vacía para henchirse de los signos y símbolos de otro lugar, y por último para ser recipiente del saber elaborado por la producción de hombres y mujeres del Norte, de la “cumbre”, de la “parte superior”, del “punto más alto”?

otros, de ese aprendizaje, ocurrió durante la mencionada gira de charlas en que examiné la cuestión de la autoridad, la libertad, el castigo y el premio en la educación. Ocurrió exactamente en el núcleo o centro social de SESI llamado Presidente Dutra,[16] en Vasco da Gama.[17] Casa Amarela, Recife.

Basándome en un excelente estudio de Piaget[18] sobre el código moral del niño, su representación mental del castigo, la proporción entre la probable causa del castigo y éste, hablé largamente sobre el tema, citando al propio Piaget y defendiendo una relación dialógica, amorosa, entre padres, madres, hijas, hijos, que fuera sustituyendo el uso de castigos violentos.

Mi error no fue citar a Piaget. Incluso habría sido rico, hablando de él, usar un mapa, partir de Recife, en el Nordeste brasileño, extenderme a Brasil, ubicar Brasil en Sudamérica, relacionar a ésta con el resto del mundo y en él mostrar Suiza, en Europa, la tierra del hombre a quien estaba citando. Si hubiera hecho eso, habría sido no sólo *rico*, sino provocativo y formativo. Mi error estaba, primero, en el uso de mi lenguaje, de mi sintaxis, sin mayor esfuerzo de aproximación a los de los presentes. Segundo, en la casi nula atención prestada a la dura realidad del enorme público que tenía frente a mí.

Al terminar, un hombre joven todavía, de unos 40 años, pero ya gastado, pidió la palabra y me dio tal vez la lección más clara y contundente que he recibido en mi vida de educador.

No sé su nombre. No sé si vive todavía. Posiblemente no. Malignidad de las estructuras socioeconómicas del país, que adquiere colores aún más fuertes en el Nordeste brasileño, el dolor, el hambre, la indiferencia de los poderosos, todo eso debe de haberlo tragado hace mucho.

Pidió la palabra y pronunció un discurso que jamás pude olvidar, que me ha acompañado vivo en la memoria de mi cuerpo durante todo este tiempo y que ejerció sobre mí una influencia enorme. Casi siempre, en las ceremonias académicas en que me torno doctor honoris causa de alguna universidad, reconozco cuánto debo también a hombres como éste del que hablo ahora, y no sólo a científicos, pensadores y pensadoras que igualmente me enseñaron y continúan enseñándome y sin los cuales y las cuales no me habría sido posible aprender, inclusive del obrero de aquella noche. Es que sin el rigor, que me lleva a la mayor posibilidad de exactitud en los descubrimientos, no podría percibir

[16] El general Eurico Gaspar Dutra fue presidente de la República del 31 de enero de 1946 al 31 de enero de 1951, inmediatamente después de la caída de la dictadura de Getúlio Vargas que el general Dutra junto con muchos otros militares y civiles, había ayudado a construir desde 1930, cuando el político de Río Grande del Sur emprendió su lucha por el poder que se prolongó por quince años.
En octubre de 1945 Dutra fue uno de los que depusieron al dictador que apenas elegido inició, irónicamente, el período histórico que se conoce como “redemocratización” brasileña.

[17] Vasco da Gama es un barrio popular, de alta densidad demográfica, localizado en lo que entonces era la periferia de Recife.

[18] Jean Piaget, *The Moral Judgment of the Child*, Nueva York, Harcourt Brace, 1932.

críticamente la importancia del sentido común y lo que hay en él de buen sentido. Casi siempre, en las ceremonias académicas, lo veo de pie, en uno de los costados del salón grande, la cabeza erguida, los ojos vivos, la voz fuerte, clara, seguro de sí mismo, hablando su habla lúcida.

"Acabamos de escuchar –empezó– unas palabras bonitas del doctor Paulo Freire. Palabras bonitas de veras. Bien dichas. Algunas incluso simples, que uno entiende fácil. Otras más complicadas, pero pudimos entender las cosas más importantes que todas juntas dicen.

"Ahora yo quería decirle al doctor algunas cosas en que creo que mis compañeros están de acuerdo -me contempló con ojos mansos pero penetrantes y preguntó-: Doctor Paulo, ¿usted sabe dónde vivimos nosotros? ¿Usted ya ha estado en la casa de alguno de nosotros?" Comenzó entonces a describir la geografía precaria de sus casas. La escasez de cuartos, los límites ínfimos de los espacios donde los cuerpos se codean. Habló de la falta de recursos para las más mínimas necesidades. Habló del cansancio del cuerpo, de la imposibilidad de soñar con un mañana mejor. De la prohibición que se les imponía de ser felices. De tener esperanza.

Siguiendo su discurso yo adivinaba lo que vendría, sentado como si fuera realmente hundiéndome en la silla, que en la necesidad de mi imaginación y en el deseo de mi cuerpo se iba convirtiendo en un hoyo para esconderme. Después guardó silencio por algunos segundos, paseó los ojos por el público entero, me miró de nuevo y dijo:

– Doctor, yo nunca fui a su casa, pero le voy a decir cómo es. ¿Cuántos hijos tiene? ¿Son todos varones?

– Cinco –dije yo hundiéndome aún más en la silla–. Tres niñas y dos niños.

– Pues bien, doctor. Su casa debe ser una casa rodeada de jardín, lo que nosotros llamamos "*oiuio libre*".[19] Debe de tener un cuarto sólo para usted y su mujer. Otro cuarto grande para las tres niñas. Hay otro tipo de doctor que tiene un cuarto para cada hijo o hija, pero usted no es de ese tipo, no. Hay otro cuarto para los dos niños. Baño con agua caliente. Cocina con la "línea Amo",[20] Un cuarto para la sirvienta, mucho más chico que los de los hijos y del lado de afuera de la casa. Un jardincito con césped "ingrés" [inglés]. Usted debe

---

[19] En el Nordeste se llama *oiuio* el espacio libre entre la casa y el muro que delimita el terreno donde está construida, o bien el área situada al costado de cualquier edificación. Así, cuando decimos "en el *oiuio* de la iglesia" nos referimos a los lados de la misma, excluyendo, por tanto, su frente y su fondo. Por lo tanto, una casa de "*oiuies* libres" es la construida dejando un espacio –no muy grande, si no sería *quintal* o jardín– entre ella y los límites del terreno donde está edificada, el muro.

[20] En los años cincuenta la "línea Amo" de aparatos electrodomésticos representaba el poder de consumo de la clase media nordestina, que en aquellas épocas de posguerra era muy bajo, sobre todo si lo comparamos con el de su equivalente estadounidense, el de muchos países europeos o incluso de las familias de la región sureste o sur del propio Brasil.

Esa "pobre" clase media nordestina de entonces trataba de presentarse como merecedora de respeto y quería destacar como "pudiente" cuando poseía en su casa una línea de aparatos electrodomésticos de marca renombrada. Así, quien podía comprar –¡Y no lo hacía en silencio! – una licuadora, una aspiradora o una batidora marca Amo se sentía y se consideraba miembro privilegiado de la modesta clase media nordestina.

de tener además un cuarto donde pone los libros, su biblioteca de estudio. Por como habla se ve que usted es hombre de muchas lecturas, de buena memoria.

No había nada que agregar ni que quitar: aquélla era mi casa.

Un mundo diferente, espacioso, confortable.

– A hora fíjese, doctor, en la diferencia. Usted llega a su casa cansado. Hasta le puede doler la cabeza con el trabajo que usted hace. Pensar, escribir, leer, hablar, el tipo de plática que usted nos acaba de dar. Todo eso cansa también. Pero –continuó– una cosa es llegar a su casa, incluso cansado, y encontrar a los niños bañados, vestiditos, limpiecitos, bien comidos, sin hambre, y otra es encontrar a los niños sucios, con hambre, gritando, haciendo barullo. Y uno se tiene que despertar al otro día a las cuatro de la mañana para empezar todo de nuevo, en el dolor, en la tristeza, en la falta de esperanza. Si uno le pega a los hijos y hasta se sale de los límites no es porque uno no los ame. Es porque la dureza de la vida no deja mucho para elegir.

Esto es saber de clase, digo yo ahora.

Ese discurso fue pronunciado hace cerca de 32 años. Jamás lo olvidé. Me dijo, aunque yo no lo haya percibido en el momento en que fue pronunciado, mucho más de lo que inmediatamente comunicaba.

En las idas y venidas del habla, en la sintaxis obrera, en la prosodia, en los movimientos del cuerpo, en las manos del orador, en las metáforas tan comunes en el discurso popular, estaba llamando la atención del educador allí presente, sentado, callado, hundiéndose en su silla, sobre la necesidad de que el educador, cuando hace su discurso al pueblo, esté al tanto de la comprensión del mundo que el pueblo tiene. Comprensión del mundo que, condicionada por la realidad concreta que en parte la explica, puede empezar a cambiar a través del cambio de lo concreto. Más aún, comprensión del mundo que puede empezar a cambiar en el momento mismo en que el desvelamiento de la realidad concreta va dejando a la vista las razones de ser de la propia comprensión que se tenía hasta ahí.

Sin embargo, el cambio de la comprensión, aunque de importancia fundamental, no significa, todavía, el cambio de lo concreto.

El hecho de que no haya olvidado nunca la trama en que se dio ese discurso es significativo. El discurso de aquella noche lejana se aparece frente a mí como si fuese un texto escrito, un ensayo que tuviese que revisitar constantemente. En realidad fue el punto culminante de un aprendizaje iniciado mucho antes –el de que el educador o la educadora, aun cuando a veces tenga que hablarle *al* pueblo, debe ir transformando ese *al* en con *el* pueblo. Y eso implica el respeto al “saber de experiencia hecho” del que siempre hablo, a partir del cual únicamente es posible superarlo.

Aquella noche, ya dentro del carro que nos llevaría de vuelta a casa, hablé un poco amargado con Elza, que raramente no me acompañaba a las reuniones y hacía excelentes observaciones que me ayudaban siempre.

– Pensé que había sido tan claro –dije–. Parece que no me entendieron.

– ¿No habrás sido tú, Paulo, quien no los entendió? –preguntó Elza, y continuó–: Creo que entendieron lo fundamental de tu plática. El discurso del obrero fue claro sobre eso. Ellos te entendieron a ti pero necesitaban que tú los entendieras a ellos. Ésa es la cuestión.

Años después, la *Pedagogía del oprimido* hablaba de la teoría implícita en la práctica de aquella noche, cuya memoria me llevé al exilio, al lado del recuerdo de tantas otras tramas vividas.

Los momentos que vivimos pueden ser instantes de un proceso iniciado antes o bien inaugurar un nuevo proceso referido de alguna manera al pasado. De ahí que yo haya hablado antes del "parentesco" entre los tiempos vividos que no siempre percibimos, dejando así de descubrir la razón de ser fundamental del modo como nos experimentamos en cada momento.

Ahora quisiera referirme a otro de ellos, a otra trama que marcó con fuerza mi experiencia existencial y tuvo sensible influencia en el desarrollo de mi pensamiento pedagógico y de mi práctica educativa.

Al tomar distancia de aquel momento que viví entre los 22 y los 29 años, por lo tanto en parte cuando actuaba en el SESI, lo veo como un proceso cuyo punto de partida se halla en los últimos años de mi infancia y comienzos de mi adolescencia, en Jaboatáo.[21]

---

[21] Jaboatio, ciudad situada a apenas 18 kilómetros de la capital pemambucana (hoy integrada económicamente a ésta), era considerada distante de Recife en los años treinta debido a las difíciles condiciones de acceso. Se llegaba a ella casi exclusivamente por los trenes de la compañía inglesa Great Westem, que explotaba esos servicios.
La familia Freire se había trasladado allí con la esperanza de mejores días, ya que se contaba entre el gran número de familias brasileña empobrecidas por el *crack* de la bolsa de Nueva York de 1929.
Después de perder a su marido, doña Tudinha "viajaba" diariamente desde ahí a Recife con la esperanza de conseguir una beca para su hijo Paulo. Cada día que regresaba con un "no la conseguí", su hijo más pequeño sentía más distante la posibilidad de estudiar.
Cuando ya en la desesperanza hizo su último intento, a comienzos de 1937, recibió el "sí" de Aluizio Pessoa de Araújo.
Pasando por casualidad por la calle Don Bosco vio en la casa número 1013 una placa, "Ginásio Oswaldo Cruz" (hasta los años cuarenta pasó a llamarse "Colegio Oswaldo Cruz", y entró. Pidió hablar con el director. Y su petición fue acogida con una sola condición: "que a su hijo, mi más nuevo alumno, le guste
Estudiar".
Fue en Jaboatáo donde Paulo, viviendo de los 11 a los 20 años de edad, conoció el mundo de las dificultades de vivir con recursos financieros escasos, de los problemas generados por la condición de viuda precoz de su madre –cuando la sociedad era muy cerrada para el trabajo de las mujeres– y de la dificultad que él mismo, "muy flaco y anguloso", tenía para vencer a un mundo hostil para con los que poco podían y tenían.
Pero fue también en Jaboatáo donde sintió, aprendió y vivió la alegría de jugar fútbol y de nadar por el río Jaboatáo viendo a las mujeres en cuclillas lavando y golpeando en las piedras la ropa que lavaban para sí y para su familia, y para las familias más acomodadas. Fue también allí donde aprendió a cantar y a silbar, cosas que hasta hoy gusta de hacer para aliviarse del cansancio de pensar o de las tensiones de la vida cotidiana; aprendió a dialogar en la "rueda de amigos" y aprendió a valorizar sexualmente, a enamorar y a amar a las mujeres, y finalmente fue allá en Jaboatáo donde aprendió a tomar con pasión los estudios de la sintaxis popular y la erudita de la lengua portuguesa.

Durante todo el período referido, de los 22 a los 29 años, yo acostumbraba caer de vez en cuando en una sensación de desesperanza, de tristeza, de abatimiento, que me hacía sufrir enormemente. Casi siempre duraba dos, tres o más días. A veces ese estado de ánimo me asaltaba inesperadamente, en la calle, en la oficina, en la casa. Otras veces me iba dominando poco a poco. En cualquiera de los dos casos me sentía tan herido y desinteresado del mundo, como hundido en mí mismo, en el dolor cuya razón de ser desconocía, que todo alrededor de mí era extrañeza. Razón de desesperanza.

Cierta vez un compañero de la época de la secundaria me buscó ofendido y molesto para decirme que no podía entender mi comportamiento de dos o tres días antes: "Te negaste a hablar conmigo en la calle de la Emperatriz.[22] Yo venía en dirección a la calle del Hospicio y al verte de lejos crucé hacia el lado por donde tú venías caminando en sentido contrario, riendo y saludándote con la mano. Esperaba que pararas, pero seguiste simulando no verme".

También hubo otros casos, menos fuertes que éste. Mi explicación era siempre la misma: "No te vi. ¿Qué es eso? Yo soy tu amigo. No haría tal cosa".

Elza tuvo siempre una profunda comprensión y me ayudaba en lo que podía. Y la mejor ayuda que podía darme y me daba era no insinuarme siquiera que yo estaba cambiando con ella.

Después de cierto tiempo de vivir esa experiencia, sobre todo en la medida en que fue haciéndose cada vez más frecuente, empecé a tratar de situarla en el cuadro en que se daba. Qué elementos rodeaban o formaban parte del momento en que me sentía mal.

Cuando presentía el malestar procuraba ver lo que había a mi alrededor, procuraba revisar y recordar lo ocurrido el día anterior. Volver a escuchar lo que había dicho y a quién, lo que había oído y de quién. En último análisis, empecé a tomar mi malestar como objeto de mi curiosidad. "Tomaba distancia" de él para aprehender su razón de ser. En el fondo, lo que precisaba era arrojar luz sobre la trama en que se generaba.

Así Jaboatáo fue un espacio-tiempo de aprendizaje, de dificultades y de alegrías vividas intensamente, que le enseñaron a armonizar el equilibrio entre el tener y el no tener, el ser y el no ser, el poder y el no poder, el querer y el no querer. Así se forjó Freire en la disciplina de la esperanza.

[22] Quisiera llamar la atención de los lectores sobre los nombres de las calles de Recife. Son nombres pintorescos, regionales, bonitos y románticos que no pasaron inadvertidos a los intelectuales, poetas y sociólogos, como por ejemplo Gilberto Freyre.

No siempre alegres, pero casi siempre con una preposición, podemos leer en las placas azules de letras blancas de la secular Recife: rua das Crioulas [calle de las Morenas], rua da Saudade [calle de la Nostalgia], rua do Sol y rua da Aurora (las que corren a ambos lados del río Capibaribe, en el centro de la ciudad, al poniente y al oriente), rua das Gracas, rua da Amizade [de la Amistad], rua dos Milagres, Corredor do Bispo [del Obispo]' rua das Florentinas, pra(a do Chora Menino [plaza del Llora Niño], rua dos Sete Pecados o rua do Hospício, rua dos Martírios, beco da Facada [callejón de la Cuchillada], rua dos Mogados [de los Ahogados]...

La rua da Imperatriz, tan conocida por todos los recifenses, que comienza en la confiuencia de la rua da Matriz con la rua do Hospicio, se extiende por el puente de Buena Vista y continúa por la rua Nova, es en realidad, aunque pocos lo saben, la rua da Imperatriz Teresa Cristina, en homenaje a la esposa del segundo y último emperador de Brasil, Pedro II.

Empecé a percibir que el malestar se repetía casi igual –abatimiento, desinterés por el mundo, pesimismo–, que aparecía más veces en época de las lluvias, que se daba sobre todo en o alrededor de la época de los viajes que hacía a la Zona de Selva, a fin de hablar en las escuelas del SESI, a las profesoras y a las familias de los alumnos, sobre temas educativos. Esa observación me hizo poner atención a los viajes que con el mismo objeto hacía a la zona del *agreste* del estado. Comprobé que antes y después de ellos no me asaltaba el mismo malestar.

Es interesante observar cómo en pocas páginas estoy condensando tres o cuatro años de búsqueda, de los siete en que se repitió aquel fenómeno.

Mi primera visita a la ciudad de Sao Paulo se verificó cuando me hallaba en pleno proceso de búsqueda.

Al día siguiente al de mi llegada, estaba en el hotel, por la tarde, cuando empezó a caer una fuerte lluvia. Me acerqué a la ventana y observé el mundo, afuera. El cielo oscuro, la lluvia pesada cayendo. Faltaban, en el mundo que estaba observando, el verde y el lodo, la tierra negra empapándose de agua o el barro rojo convirtiéndose en una masa resbaladiza o a veces viscosa, que "se agarra a los hombres con modos de *garonhona*", como dijo Gilberto Freyre del *massapé*[23] del Nordeste.

El cielo oscuro de Sao Paulo y la lluvia que caía no me afectaron en nada.

Al volver a Recife llevaba conmigo un cuadro que la visita a Sao Paulo me había ayudado a componer. Mis depresiones estaban asociadas, sin duda, con la lluvia, el lodo, el barro massapé; el verde de los cañaverales y el cielo oscuro. No a ningún elemento de esos por sí solo, sino a la relación entre ellos. Me faltaba ahora, para alcanzar la claridad necesaria sobre la experiencia de mi dolor, descubrir la trama remota en que esos elementos habían ido adquiriendo el poder de deflagrar mi malestar. En el fondo yo venía educando mi esperanza mientras buscaba la razón de ser más profunda de mi dolor. Para eso, jamás esperé que las cosas simplemente se dieran. Trabajé las cosas, los hechos, la voluntad. Inventé la esperanza concreta de que un día me vería libre de mi malestar.

Fue así como en una tarde lluviosa de Recife, cielo oscuro, plomizo, fui a jaboatáo en busca de mi infancia. Si en Recife llovía, no se diga en Jaboatao, conocido como el "*pinico* del cielo".[24] Bajo una fuerte lluvia visité el *Morro da Saúde* (Cerro de la Salud), donde viví de niño. Me detuve delante de la casa donde viví, la casa donde murió mi padre al caer la

[23] *Massapé* o *massapé*, según el "diccionario Aurelio" de la lengua portuguesa, es un vocablo formado muy probablemente por la unión de las palabras *massa* [masa] y *pé* [pie] por el poder que esa arcilla tiene de adherirse y agarrarse a los pies de quien la pisa. Es propia del Nordeste brasileño y está "formada por la descomposición de los calcáreos cretáceos, casi siempre negra, muy buena para el cultivo de la caña de azúcar" (Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, *Novo dicionário da lingua portuguesa*, Río de Janeiro, Nova Fronteira, s.f., p. 902).

[24] *Pinico* o *penico* es una vasija de uso doméstico que las personas llevaban de noche a su habitación cuando aún no había en las casas baños modernos. Las capas populares llaman "*pinicos* del mundo", por analogía, a las regiones donde el índice pluviométrico es extremadamente alto.

tarde del día 21 de octubre de 1934. Volví a ver el amplio terreno cubierto de césped que había en aquella época frente a la casa, donde jugábamos al fútbol. Volví a ver los árboles de mango, con sus frondas verdes. Volví a ver mis pies, mis pies enlodados, subiendo el cerro a la carrera, el cuerpo empapado. Tuve frente a mí, como en un cuadro, a mi padre muriéndose, mi madre estupefacta, la familia sumiéndose en el dolor.

Después bajé del cerro y fui a ver de nuevo algunas áreas donde, más por necesidad que por deporte, cazaba pajaritos inocentes, con el badoque[25] que yo mismo fabricaba y con el que llegué a ser un tirador eximio.

En aquella tarde lluviosa, de verdor intenso, de Cielo plomizo, de suelo mojado, descubrí la trama de mi dolor. Percibí su razón de ser. Tomé conciencia de las varias relaciones entre las señales y el núcleo central, más profundo, oculto dentro de mí. Descubrí el problema mediante la aprehensión clara y lúcida de su razón de ser. Hice la “arqueología”[26] de mi dolor.

Desde entonces, nunca más la relación lluvia, verde, lodo o fango pegajoso deflagró en mí el malestar que me había afligido por tantos años. Lo sepulté en la tarde lluviosa en que revisité Jaboatáo. Al mismo tiempo que luchaba con mi propio problema, me entregaba en el SESI, con grupos de trabajadores rurales y urbanos, al de cómo pasar de mi discurso sobre mi lectura del mundo a ellos, a desafiarlos en el sentido de que me hablaran de su propia lectura.

Muchos de ellos habrán experimentado, posiblemente, el mismo proceso que viví yo, el de desnudar las tramas en que los hechos se dan, descubriendo su razón de ser.

Muchos, posiblemente, habrán sufrido, y no poco, al rehacer su lectura del mundo bajo la fuerza de una percepción nueva: la de que en realidad no era el destino, no era el hado ni el sino irremediable lo que explicaba su impotencia, como obrero, frente al cuerpo vencido y escuálido de su compañera, próxima a la muerte por falta de recursos.

Por eso es preciso dejar claro que, en el dominio de las estructuras socioeconómicas, el conocimiento más crítico de la realidad, que adquirimos a través de su desnudamiento, no opera, por sí solo, la modificación de la realidad.

En mi caso, que acabo de relatar, poner al descubierto la razón de ser de mi experiencia de sufrimiento fue suficiente para superarlo. En este sentido, indudablemente

---

[25] *Badoque* o *bodoque* es una honda o resortera de fabricación rudimentaria y casera, hecha generalmente por los niños, que consiste en una horqueta de madera, con un elástico o trozo de hule que al ser tensado y después soltado de repente lanza la pequeña piedra colocada en el centro hacia los pajaritos que desea y matar. Es utilizado como juguete, pero sobre todo como medio de obtener alimentos, entre las poblaciones más pobres de las zonas rurales.

[26] Aquí es obvio que la palabra arqueología está usada metafóricamente, por lo demás muy al gusto de Freire de utilizar lenguaje figurado. Así, fue usada en analogía con su sentido tradicional. Freire está hablando de la “arqueología” que hizo de sus emociones pasadas. Reviviéndolas, hizo un análisis de búsquedas, de verdadera “excavación” en las emociones que lo hacían sufrir y caer en la depresión. Por lo tanto esa “arqueología” no remite a la comprensión que tenía del mismo término el filósofo francés Michel Foucault.

me liberé de una limitación que incluso perjudicaba mi actuación profesional y mi convivencia con los demás. Y terminaba por limitarme también políticamente.

Por eso, alcanzar la comprensión más crítica de la situación de opresión todavía no libera a los oprimidos. Sin embargo, al desnudarla dan un paso para superarla, siempre que se empeñen en la lucha política por la transformación de las condiciones concretas en que se da la opresión. Lo que quiero decir es lo siguiente: mientras que en mi caso conocer la trama en que se gestaba mi sufrimiento fue suficiente para sepultarlo, en el dominio de las estructuras socio económicas la percepción crítica de la trama, a pesar de ser indispensable, no basta para modificar los datos del problema. Como al obrero no le basta con tener en la cabeza la idea del objeto que desea producir. Es preciso hacerlo.

La esperanza de producir el objeto es tan fundamental para el obrero como indispensable es la esperanza de rehacer el mundo en la lucha de los oprimidos y las oprimidas. Sin embargo la educación, en cuanto práctica reveladora, gnoseológica, no efectúa por sí sola la transformación del mundo, aunque es necesaria para ella.

Nadie llega solo a ningún lado, mucho menos al exilio. Ni siquiera los que llegan sin la compañía de su familia, de su mujer, de sus hijos, de sus padres, de sus hermanos. Nadie deja su mundo, adentrado por sus raíces, con el cuerpo vacío y seco. Cargamos con nosotros la memoria de muchas tramas, el cuerpo mojado de nuestra historia, de nuestra cultura; la memoria, a veces difusa, a veces nítida, clara, de calles de la infancia, de la adolescencia; el recuerdo de algo distante que de repente se destaca nítido frente a nosotros, en nosotros, un gesto tímido, la mano que se estrechó, la sonrisa que se perdió en un tiempo de incomprensiones, una frase, una pura frase posiblemente ya olvidada por quien la dijo. Una palabra por mucho tiempo ensayada y jamás dicha, ahogada siempre en la inhibición, en el miedo de ser rechazado que, al implicar falta de confianza en nosotros mismos, significa también la negación del riesgo.

Experimentamos, es cierto, en la travesía que hacemos, una agitación del alma, síntesis de sentimientos contradictorios: la esperanza de libertad inmediata de las amenazas, la levedad de la ausencia del inquisidor, del interrogador brutal y ofensivo, o del argumentador tácticamente cortés a cuya labia –piensa– se entregará más fácilmente el “subversivo malvado y peligroso”; y también, para aumentar la agitación del alma, la “culpa” de estar dejando nuestro mundo, nuestro suelo, el olor de nuestro suelo,[27] nuestra gente. De esa agitación del alma forma parte también el dolor de la ruptura del sueño, de la utopía. La amenaza de la pérdida de la esperanza. Habitan igualmente en la agitación del alma la frustración de la pérdida, los *slogans* mediocres de los asaltantes del poder, el deseo de un regreso inmediato que lleva a un sinnúmero de exiliados a rechazar cualquier gesto

[27] Quien es nordestino en el Brasil –Paulo Freire agregaría “y africano”– sabe lo que es el olor del suelo. En Recife, a cuyo suelo se refiere el educador, la tierra que recoge el calor y la humedad, cuando la moja la lluvia, exhala un olor fuerte a humedad y calor, como de cuerpo de mujer, o de hombre, que la sensualidad de los climas tropicales acentúa.

que sugiera una fijación en la realidad prestada, la del exilio. Conocí exiliados que apenas en el cuarto o quinto años del exilio empezaron a comprar algún mueble para sus casas. Era como si sus casas semivacías hablasen con elocuencia de su lealtad a la tierra distante. Más aún, era como si sus salas semivacías no sólo quisieran expresar su deseo de regresar, sino fueran ya el comienzo del regreso mismo. La casa semivacía reducía el sentimiento de culpa por haber dejado el suelo original. Tal vez resida ahí la necesidad, que en varios exiliados percibí, de sentirse perseguidos, acompañados siempre de lejos por algún agente secreto que no se apartaba de ellos y que sólo ellos veían. Saberse así en peligro les daba, por un lado, la sensación de continuar políticamente vivos; y por el otro, al justificar por medio de medidas cautelosas su derecho a vivir, disminuía su culpa.

En verdad, uno de los problemas serios del exiliado o la exiliada es cómo enfrentar, de cuerpo entero, sentimientos, deseos, razón, recuerdos, conocimientos acumulados, visiones del mundo, la tensión entre el hoy que está siendo vivido en la realidad prestada y el ayer, en su contexto de origen, del que llegó cargado de marcas fundamentales. En el fondo, cómo preservar su identidad en la relación entre la *ocupación* indispensable en el nuevo contexto y la *pre-ocupación* en que necesariamente se convierte el contexto de origen. Cómo enfrentar la saudade sin permitir que se convierta en nostalgia. Cómo inventar formas nuevas de vivir y de convivir en una cotidianidad extraña, superando así, o reorientando, una comprensible tendencia del exiliado o de la exiliada, que por lo menos por mucho tiempo no puede dejar de tomar su contexto de origen como referencia y tiende a considerarlo siempre mejor que el prestado. A veces es realmente mejor, pero no siempre.

En el fondo es muy difícil vivir en el exilio, convivir con todas las nostalgias diferentes –la de la ciudad, la del país, la de las gentes, la de cierta esquina, la de la comida–, convivir con la nostalgia y educarla también. La educación de la nostalgia tiene que ver con la superación de entusiasmos ingenuamente excesivos, como por ejemplo el de algunos compañeros que me recibieron en octubre de 1964 en La Paz, diciendo: “Llegas en el momento de regresar. Pasaremos la Navidad en casa”.

Yo estaba llegando después de haber pasado un mes o poco más en la embajada de Bolivia, esperando que el gobierno brasileño se dignara expedir un salvoconducto sin el cual no podía salir del país. Poco antes había estado preso, respondiendo a largos interrogatorios hechos por militares que me daban la impresión de que al hacerlos creían estar salvando no sólo a Brasil sino al mundo entero.

– Pasaremos la Navidad en casa.

– ¿Cuál Navidad? –pregunté curioso, más que nada sorprendido.

– Esta Navidad, la que se acerca –respondieron con inconmovible certeza.

Mi primera noche en La Paz, todavía sin sufrir el mal de altura que me atacó al día siguiente, reflexioné un poco sobre la educación de la nostalgia, que tiene que ver con la *Pedagogía de la esperanza*. No es posible, pensaba, permitir que el deseo de regresar mate

en nosotros la visión crítica, haciéndonos ver en forma siempre favorable lo que ocurre en el país, creando en la cabeza una realidad que no es real.

Es difícil vivir el exilio. Esperar la carta que se extravió, la noticia del hecho que no ocurrió. Esperar a veces a gente real que llega, ya veces ir al aeropuerto simplemente a esperar, como si el verbo fuera intransitivo.

Es mucho más difícil vivir el exilio si no nos esforzamos por asumir críticamente su espacio-tiempo como la posibilidad de que disponemos. Es esa capacidad crítica de arrojarse a la nueva cotidianidad, sin prejuicios, lo que lleva al exiliado o la exiliada a una comprensión más histórica de su propia situación. Por eso una cosa es vivir la cotidianidad en el contexto de origen, inmerso en las tramas habituales de las que fácilmente podemos emerger para indagar, y otra vivir la cotidianidad en el contexto prestado, que exige de nosotros no sólo que nos permitamos desarrollar afecto por él, sino también que lo tomemos como objeto de nuestra reflexión crítica, mucho más de lo que lo hacemos en el nuestro.

Llegué a La Paz, Bolivia, en octubre de 1964, y allí me sorprendió otro golpe de Estado. En noviembre del mismo año aterricé en Arica, Chile, donde para asombro de los pasajeros, cuando nos dirigíamos hacia el aeropuerto, grité feliz, con fuerza, convencido: "¡Viva el oxígeno!". Había dejado atrás los cuatro mil metros de altura y regresado al nivel del mar. Mi cuerpo se viabilizaba de nuevo como antes. Se movía con facilidad, rápido, sin cansancio. En La Paz, cargar un paquete, incluso pequeño, significaba un esfuerzo extraordinario para mí. A los 43 años me sentía viejo y debilitado. En Arica, y al día siguiente en Santiago, recobré las fuerzas y todo se dio casi de repente, en un pase de magia. ¡Viva el oxígeno!

Llegué a Chile de cuerpo entero. Pasión, nostalgia, tristeza, esperanza, deseos, sueños rotos, pero no deshechos, ofensas, saberes acumulados, en las innúmeras tramas vividas, disponibilidad para la vida, temores, recelos, dudas, voluntad de vivir y de amar Esperanza, sobre todo.

Llegué a Chile y días después empecé a trabajar como asesor del famoso economista Jacques Chonchol, presidente del Instituto de Desarrollo Agropecuario –INDAP– y después ministro de Agricultura del gobierno de Allende.

Sólo a mediados de enero de 1965 nos encontramos todos de nuevo. Elza, nuestras tres hijas y nuestros dos hijos, trayendo consigo también sus asombros, sus dudas, sus esperanzas, sus miedos, sus saberes hechos y haciéndose, recomenzaron conmigo una vida nueva en tierra extraña. Tierra extraña a la que fuimos entregándonos de tal modo y que iba recibiéndonos de tal manera que la extrañeza se fue convirtiendo en camaradería, amistad, fraternidad. De repente, aún con nostalgia de Brasil, queríamos especialmente a Chile, que nos mostró América Latina de un modo jamás imaginado por nosotros.

Llegué a Chile días después de la toma de posesión del gobierno demócrata cristiano de Eduardo Frei. Había un clima de euforia en las calles de Santiago. Era como sí hubiese

ocurrido una transformación profunda, radical, sustantiva en la sociedad. Sólo las fuerzas retrógradas, por un lado, y las marxistas-leninistas de izquierda por el otro, por motivos obviamente diferentes, no participaban en la euforia. Ésta era tan grande, y había en los militantes de la democracia cristiana una certeza tan arraigada de que su revolución estaba plantada en tierra firme, que ninguna amenaza podría siquiera rondarla. Uno de sus argumentos favoritos, mucho más metafísico que histórico, era lo que llamaban la "tradición democrática y constitucionalista de las fuerzas armadas chilenas".

"Jamás se levantarán contra el orden establecido", decían llenos de certeza, en conversaciones con nosotros.

Tengo en la memoria una reunión que no marchó bien en la casa de uno de aquellos militantes, con unos treinta de ellos y la participación de Plínio Sampaio, Paulo de Tarso,[28] Almino Affonso y yo.

A nuestros argumentos de que la llamada "tradición de fidelidad al orden establecido, democrático, de las fuerzas armadas" no era una cualidad inmutable, que formaba parte de su ser, sino algo que se daba en la historia como posibilidad, y que por eso mismo se podía romper, instaurándose un nuevo proceso, respondían que los brasileños en el exilio les "daban la impresión de niños que lloraban porque no habían aprendido a defender su juguete", "niños frustrados, incapaces". No se podía conversar.

Pocos años después las fuerzas armadas chilenas resolvieron cambiar de posición. Espero que sin la contribución de ninguno de aquellos con quienes estuvimos aquella noche, así como espero también que ninguno de ellos haya pagado tan caro como pagaron

---

[28] Freire se hizo amigo de Paulo de Tarso Santos desde que éste lo invitó a coordinar un programa nacional de alfabetización.

La Ley de Directivas y Bases de la Educación Nacional de 1961, al descentralizar la educación, inhibía en cierto modo las campañas de carácter nacional. Pero hallándose el presidente Joáo Goulart presente en la graduación de un grupo que se había alfabetizado en la experiencia de Angícos, en el estado de Río Grande del Norte, y comprobando la eficacia del trabajo de Freire, pensó en romper la por entonces nueva orientación de la política educacional de dejar las iniciativas de la práctica educativa exclusivamente como deber de las unidades federativas.

A esa voluntad se sumó la sensibilidad de Paulo de Tarso, que por entonces se había convertido en ministro de Educación –hoy conocido también por la expresividad y la belleza de su pintura, en que la presencia simbólica de Brasilia marca los rebeldes primeros años sesenta de Brasil-, llevándolo a crear el Programa Nacional de Alfabetización.

Freire coordinó ese programa, que debía alfabetizar a cinco millones de brasileños en dos años. Se esperaba modificar así el equilibrio de las fuerzas en el poder, puesto que el método Paulo Freire, que fue oficialmente implantado, no quería alfabetizar mecánicamente sino politizando a los alfabetizados.

La percepción de que la sociedad avanzaba hacia ese desequilibrio llevó a la élite conservadora, que cooptaba sectores de las capas medias, a ver el método Paulo Freire como altamente subversivo. Y lo era, aunque no desde la perspectiva del dominado.

Los dominantes se asustaron con el método, con el autor y hasta del gobierno populista de Goulart, ignorando las reales necesidades del país, que reclamaba mayor seriedad en el asunto de la educación.

Con el golpe militar del 1 de abril de 1964, que tuvo como uno de sus blancos principales impedir al pueblo la adquisición de la palabra escrita, porque el método ya no tenía como característica lo que tenían las campañas de alfabetización anteriores –Ia alfabetización alienada y alienante-, el programa fue eliminado y sus mentores perseguidos. Muchos de ellos, como Freire, tuvieron que exiliarse para escapar de la prisión y las torturas.

millares de chilenos –a quienes se sumaron otros latinoamericanos– por la perversidad y la crueldad que se abatieron sobre Chile en septiembre de 1973. No era por casualidad, pues, que las élites más atrasadas, que veían amenaza y sentían miedo incluso ante tímidas posiciones liberales, asustadas por la política reformista de la democracia cristiana, vista entonces como una especie de tercer camino, soñaran con la necesidad de poner punto final a aquella osadía demasiado arriesgada. Imagínese el lector lo que significó, no sólo para las elites chilenas sino también para las externas del norte, la victoria de Allende.

Visité Chile dos veces durante el gobierno de la Unidad Popular y solía decir, en Europa y en Estados Unidos, que quien quisiera tener una idea concreta de la lucha de clases, expresándose en las más variadas formas, tenía que visitar Chile. Sobre todo quien quisiera ver, casi tocar, las tácticas con que luchaban las clases dominantes, la riqueza de su imaginación para alcanzar mayor eficacia en el sentido de resolver la contradicción entre poder y gobierno. Es que el poder, como trama de relaciones, de decisiones, de fuerza, seguía estando preponderantemente en sus manos, mientras que el gobierno, gestor de políticas, estaba en manos de las fuerzas opuestas a ellas, de las fuerzas progresistas. Era preciso entonces superar la contradicción de modo que el poder y el gobierno volvieran a ellas. El golpe fue la solución. Por esta razón, en el cuerpo mismo de la democracia cristiana, la derecha de ésta tendía a obstaculizar la política democrática de las alas más avanzadas, sobre todo de la juventud. En el desarrollo del proceso iba quedando cada vez más clara la tendencia a la radicalización y a la ruptura entre las opciones antagónicas que no podían convivir en paz en el partido ni en la sociedad.

De afuera, el Partido Comunista y el Partido Socialista tenían sus razones ideológicas, políticas, históricas y culturales para no participar en esa euforia, que la izquierda consideraba, en el mejor de los casos, ingenua.

En la medida en que los niveles de lucha o los conflictos de clase crecían y se profundizaban, también se profundizaba la ruptura entre las fuerzas de derecha y las diferentes tendencias de izquierda en el seno de la democracia cristiana y de la sociedad civil. Se crearon así militantes que, en contacto directo con las bases populares o procurando entenderlas a través de la lectura de los clásicos marxistas, empezaron a poner en tela de juicio el reformismo que terminó por ser hegemónico en los planes estratégicos de la política de la democracia cristiana.

El Movimiento Independiente Revolucionario, MIR, nace en concepción, constituido por jóvenes revolucionarios que no estaban de acuerdo con lo que les parecía una desviación del Partido Comunista, la de “convivir” con dimensiones de la “democracia burguesa”.

Es interesante observar, sin embargo, que el MIR, que estuvo continuamente a la izquierda del Partido Comunista, y después del propio gobierno de la Unidad Popular, mostró siempre simpatía por la educación popular que en general faltaba a los partidos de la izquierda tradicional.

Cuando el Partido Comunista y el Partido Socialista, dogmáticamente, se negaban a trabajar con ciertas poblaciones porque, decían, careciendo de "conciencia de clase", se movilizarían sólo durante el proceso de reivindicación de algo después de cuya obtención vendría necesariamente la desmovilización, el MIR creía que era necesario, primero, probar esta afirmación en torno al "lumpen"; segundo, que aun admitiendo la hipótesis de que en algunas situaciones hubiera ocurrido lo que se afirmaba, sería oportuno observar si, en un momento histórico diferente, se repetiría. En el fondo no se podía tomar la afirmación como un postulado metafísico, porque contenía algo de verdad.

Fue así que, ya durante el gobierno de la Unidad Popular, el MIR desarrolló un intenso trabajo de movilización y organización, ya en sí pedagógico-político, al que se sumó una serie de proyectos educativos en las áreas populares. En 1973 tuve oportunidad de pasar una noche con la dirigencia de la población de Nueva Habana que por el contrario, tras obtener lo que reivindicaba, sus viviendas, continuaba activa y creadora, con un sinnúmero de proyectos en el campo de la educación, la salud, la justicia, la seguridad, los deportes. Visité una serie de viejos ómnibus donados por el gobierno, cuyas carrocerías, transformadas y adaptadas, se habían convertido en bonitas y arregladas escuelas que atendían a los niños de la población. Por la noche esos ómnibus-escuela se llenaban de alfabetizandos que aprendían a leer la palabra a través de la lectura del mundo. Nueva Habana tenía futuro, aunque incierto, y por eso el clima que la envolvía y la pedagogía que en ella se experimentaba eran los de la esperanza.

Al lado del MIR surgieron el Movimiento de Acción Popular Unitaria, MAPU, y la izquierda cristiana, como expresiones significativas de la "rajadura" sufrida por la democracia cristiana. Un buen contingente de los jóvenes más avanzados de la democracia cristiana se une al MAPU, otro a la izquierda cristiana, además de cierta migración hacia el MIR y los partidos comunista y socialista.

Hoy, transcurridos casi treinta años, se percibe fácilmente lo que en la época sólo percibían y defendían algunos, que eran considerados a menudo soñadores, utópicos, idealistas, cuando no "vendidos a los gringos": que sólo una política radical, pero jamás sectaria, sino que buscara la unidad en la diversidad de las fuerzas progresistas, podría luchar por una democracia capaz de hacer frente al poder y a la virulencia de la derecha. Se vivía, sin embargo, la intolerancia, la negación de las diferencias. La tolerancia no era lo que debe ser: la virtud revolucionaria que consiste en convivir con quienes son diferentes para poder luchar contra quienes son antagónicos.

La intensidad con que se vivían las contradicciones, el desnudamiento de la razón de ser de las mismas, la velocidad con que se daban los hechos, el clima histórico de la década, no sólo en Chile, ni tampoco únicamente en América Latina, todo eso iba haciendo posible que la necesaria radicalidad con que apasionadamente se luchaba se distorsionara en posiciones sectarias que, restringiendo y estrechando la lectura del mundo y la comprensión de los hechos, hiciera rígidas y autoritarias a la mayoría de las fuerzas de izquierda.

El camino para las fuerzas progresistas que se hallaban a la izquierda de la democracia cristiana habría sido acercarse a ella –la política es concesión con límites éticos– cada vez más, no para dominarla, evitando que la derecha se acercara a ella para anularla, ni para convertirse a ella. La democracia cristiana a su vez, intolerantemente, se negaba al diálogo. No había credibilidad, ni de un lado ni de otro.

Fue precisamente por la incapacidad de tolerarse de todas esas fuerzas por lo que la Unidad Popular llegó al gobierno sin el poder...

De noviembre de 1964 a abril de 1969 acompañé de cerca la lucha ideológica. Asistí, a veces sorprendido, a los retrocesos político-ideológicos de quienes, después de proclamar su opción por la transformación de la sociedad, a la mitad del camino se volvían asustados y arrepentidos y se convertían en férreos reaccionarios. Pero también vi el avance de los que, confirmando su discurso progresista, marchaban coherentes, sin huir de la historia. Vi igualmente el camino de quienes, sin una posición inicial más que tímida, buscaron, se apoyaron y se afirmaron en una radicalidad que jamás se prolongó en sectarismo.

Habría sido verdaderamente imposible vivir un proceso políticamente tan rico, tan problematizador, haber sido tocado tan profundamente por el clima de acelerados cambios, haber participado en discusiones animadas y vivas en "círculos de cultura" en que no era raro que los educadores tuvieran casi que implorar a los campesinos que parasen, porque ellos ya estaban extenuados, sin que todo eso llegara a expresarse después en tal o cual posición teórica defendida en el libro que en aquella época no era siquiera proyecto.

Me impresionaba, ya cuando me informaban en las reuniones de evaluación, ya cuando presenciaba cómo se entregaban los campesinos al análisis de su realidad local y nacional. El tiempo sin límites que parecían requerir para amainar la necesidad de decir su palabra. Era como si de repente, rompiendo la "cultura del silencio", descubrieran que no sólo podían hablar, sino también que su discurso crítico sobre el mundo, su mundo, era una forma de rehacerlo. Era como si empezaran a percibir que el desarrollo de su lenguaje, dándose en torno al análisis de su realidad, terminaba por mostrarles que el mundo más bonito al que aspiraban estaba siendo anunciado, en cierto modo anticipado, en su imaginación. Y en esto no hay ningún idealismo. La imaginación, la conjetura en torno a un mundo diferente al de la opresión, son tan necesarias para la praxis de los sujetos históricos y transformadores de la realidad como necesariamente forma parte del trabajo humano que el obrero tenga antes en la cabeza el diseño, la "conjetura" de lo que va a hacer. He ahí una de las tareas de la educación democrática y popular, de la *Pedagogía de la esperanza*: posibilitar en las clases populares el desarrollo de su lenguaje, nunca por el parloteo autoritario y sectario de los "educadores" de su lenguaje que, emergiendo de su realidad y volviéndose hacia ella, perfile las conjeturas, los diseños, las anticipaciones del mundo nuevo. Ésta es una de las cuestiones centrales de la educación popular: la del lenguaje como camino de invención de la ciudadanía.

Como asesor de Jacques Chonchol en el INDAP en el campo de lo que en aquella época en Chile se llamaba “promoción humana”, pude extender mi colaboración al Ministerio de Educación, junto a los trabajadores de alfabetización de adultos y también a la Corporación de la Reforma Agraria.

Fue mucho más tarde, casi dos años antes de abandonar Chile, cuando pasé a asesorar a esos organismos a partir de otro, el Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria, ICIRA, un organismo mixto, de las Naciones Unidas y del gobierno de Chile. Trabajé ahí por la UNESCO, contra la voluntad y bajo la protesta coherentemente mezquina del gobierno militar brasileño de la época.

Como asesor del INDAP, del Ministerio de Educación, de la Corporación de la Reforma Agraria, viajé por casi todo el país, acompañado siempre por jóvenes chilenos en su mayoría progresistas, y escuché a campesinos y discutí con ellos sobre aspectos de su realidad; debatí con agrónomos y técnicos agrícolas una comprensión político-pedagógico-democrática de su práctica, discutí problemas generales de política educacional con los educadores de las ciudades que visité.

Hasta hoy tengo bien vivos en la memoria fragmentos de discursos de campesinos, de afirmaciones, de expresiones de legítimos deseos de mejorar, de un mundo más bonito o menos feo, menos duro, en el que se pudiese amar el sueño también del Che Guevara.

Nunca me olvido de lo que me dijo un sociólogo de la ONU, un excelente intelectual y no menos excelente persona, holandés, con una barba roja a la Van Gogh, después de que asistimos, entusiasmados y plenos de confianza en la clase trabajadora, a dos horas de debate en la sede de un asentamiento de la reforma agraria, todavía en el gobierno de la democracia cristiana, en un remoto rincón de Chile. Los campesinos discutían su derecho a la tierra, a la libertad de producir, de crear, de vivir decentemente, de ser. Defendían el derecho a ser respetados como personas y como trabajadores, creadores de riqueza, y exigían su derecho al acceso a la cultura y al saber. En este sentido es como se entrecruzan las condiciones histórico-sociales en que puede gestarse la pedagogía del oprimido, y no me refiero ahora al libro que escribí y que a su vez se desdobla o se prolonga en una necesaria pedagogía de la esperanza.

Terminada la reunión, cuando salíamos del galpón donde se había realizado, mi amigo holandés de barba roja me dijo pausadamente y con convicción, apoyando la mano en mi hombro: “Valió la pena andar cuatro días por estos rincones de Chile para oír lo que oímos esta noche”. Y agregó con humor. “Estos campesinos saben más que nosotros”.

Me parece importante llamar la atención en este punto sobre algo en lo que hice hincapié en la Pedagogía del oprimido: la relación entre la claridad política de la lectura del mundo y los niveles de compromiso en el proceso de movilización y de organización para la lucha, para la defensa de los derechos, para la reivindicación de la justicia.

Los educadores y las educadoras progresistas tienen que estar atentos en relación con este dato, en su trabajo de educación popular, porque no sólo los contenidos sino las formas de abordarlos están en relación directa con los niveles de lucha mencionados más arriba.

Una cosa es trabajar con grupos populares que se experimentan como lo hacían aquellos campesinos aquella noche, y otra trabajar con grupos que aún no han logrado "ver" al opresor "fuera" de ellos mismos.

Este dato sigue vigente hoy. Los discursos neoliberales, llenos de "modernidad", no tienen fuerza suficiente para acabar con las clases sociales y decretar la inexistencia de intereses diferentes entre ellas, como no tienen fuerza para acabar con los conflictos y la lucha entre ellas.

Lo que ocurre es que la lucha es una categoría histórica y social. Tiene, por lo tanto, historicidad. Cambia de tiempo-espacio a tiempo-espacio. La lucha no niega la posibilidad de acuerdos, de arreglos entre las partes antagónicas. En otras palabras, los arreglos y los acuerdos son parte de la lucha, como categoría histórica y no metafísica.

Hay momentos históricos en que la supervivencia del todo social, que interesa a las clases sociales, les plantea la necesidad de entenderse, lo que no significa que estemos viviendo un tiempo lluevo, vacío de clases sociales y de conflictos.

Los cuatro años y medio que viví en Chile fueron así años de profundo aprendizaje. Era la primera vez, con excepción de mi rápido paso por Bolivia, que vivía yo la experiencia de "tomar distancia" geográficamente, con consecuencias epistemológicas, de Brasil. De ahí la importancia de esos cuatro años y medio.

A veces, en los largos viajes en automóvil, con algunas paradas en ciudades intermedias, Santiago-Puerto Mont, Santiago-Arica, me entregaba a la búsqueda de mí mismo, refrescando el recuerdo de lo hecho mientras estaba en Brasil, con otras personas, de los errores cometidos, de la incontinencia verbal de la que pocos intelectuales de izquierda escaparon y a la que muchos siguen entregándose hasta hoy, revelando con eso una terrible ignorancia del papel del lenguaje en la historia.

"La reforma agraria por las buenas o por la fuerza". "O ese congreso vota las leyes en favor del pueblo o lo vamos a cerrar". En realidad, toda esa incontinencia verbal, esa palabrería desordenada no tiene nada, pero de veras nada que ver con una posición progresista correcta y verdadera. No tiene nada que ver con una comprensión exacta de la lucha en cuanto praxis política e histórica. Además es muy cierto que todo ese discursear, precisamente porque se hace en el vacío, termina por generar consecuencias que retardan aún más los cambios necesarios. A veces, sin embargo, las consecuencias de la palabrería irresponsable generan también el descubrimiento de que la continencia verbal es una virtud indispensable para los que se entregan al sueño de un mundo mejor. Un mundo donde mujeres y hombres se hallen en proceso de liberación permanente.

En el fondo yo procuraba re-entender las tramas, los hechos, los actos en que me había visto envuelto. La realidad chilena, en su diferencia de la nuestra, me ayudaba a

comprender mejor mis experiencias, y a su vez éstas, revisadas, me ayudaban a comprender lo que ocurría y lo que podía ocurrir en Chile.

Recorrí gran parte del país en viajes en que aprendí realmente mucho. Aprendí tomando parte, al lado de educadores y educadoras chilenos, en cursos de formación para los que trabajarían en las bases, en los asentamientos de la reforma agraria, con campesinos y campesinas, la cuestión fundamental de la lectura de la palabra, siempre precedida por la lectura del mundo. La lectura y la escritura de la palabra implican una re-lectura más crítica del mundo como "camino" para "re-escribirlo", es decir, para transformarlo. De ahí la necesaria esperanza inherente en la *Pedagogía del oprimido*. De ahí también la necesidad, en los trabajos de alfabetización con una perspectiva progresista, de una comprensión del lenguaje y de su papel antes mencionado en la conquista de la ciudadanía.

Enseñando el máximo de respeto a las diferencias culturales que tenía que enfrentar, entre ellas la lengua, me esforcé todo lo que pude para expresarme con claridad, aprendí mucho de la realidad y con los nacionales.

El respeto a las diferencias culturales, el respeto al contexto al que se llega, la crítica a la "invasión cultural" y al sectarismo, la defensa de la radicalidad de que hablo en la Pedagogía del oprimido, todo eso que había comenzado a experimentar años antes en Brasil y cuyo saber había traído conmigo al exilio, en la memoria de mi cuerpo, fue intensa y rigurosamente vivido por mí en mis años en Chile.

Estos saberes que se habían ido constituyendo críticamente desde la época de la fundación del SESI, se consolidaron en la práctica chilena y en la reflexión teórica que sobre ella hice. En lecturas esclarecedoras que me hacían reír de alegría, casi como un adolescente, al encontrar en ellas la explicación teórica de mi práctica o la confirmación de la comprensión teórica que tenía de mi práctica. Santiago nos ofrecía, para no hablar más que del grupo de brasileños que vivían allí, ya fuera legalmente exiliados o simplemente de hecho, una oportunidad de incontestable riqueza. La democracia cristiana, que se definía a sí misma como "revolución en libertad", atraía a un sinnúmero de intelectuales, de líderes estudiantiles y sindicales, de dirigencias políticas de izquierda de toda América Latina. En particular, Santiago se había transformado en un espacio o en un gran contexto teórico-práctico donde los que llegaban de otros rincones de América Latina discutían con los nacionales y con los extranjeros que allí vivían lo que ocurría en Chile y también lo que ocurría en sus países. La efervescencia latinoamericana, la presencia cubana –hoy igual que siempre amenazada por las fuerzas reaccionarias que hablan con arrogancia de la muerte del socialismo–, su testimonio de que el cambio era posible, las teorías guerrilleras, la "teoría del foco", la personalidad carismática extraordinaria de Camilo Torres, en quien no había dicotomía entre trascendentalidad y mundanidad, historia y metahistoria; la teología de la liberación, que desde tan temprano provocaba temores, temblores y rabias; la capacidad de amar del Che Guevara, su afirmación tan sincera como definitiva: "Déjeme decirle –escribía a Carlos Quijano–, a riesgo de parecer ridículo, que el verdadero

revolucionario es animado por fuertes sentimientos de amor. Es imposible pensar un revolucionario auténtico sin esta calidad";[29] mayo del 68, los movimientos estudiantiles por el mundo, rebeldes, libertarios; Marcuse y su influencia sobre la juventud; China, Mao Tse-tung, la revolución cultural.

Santiago se convirtió casi en una especie de "ciudad-dormitorio"[30] para intelectuales y políticos de las opciones más variadas. En ese sentido es posible que Santiago en sí mismo haya sido en aquella época quizás el mejor centro de "enseñanza" y de conocimiento de América Latina. Aprendíamos de los análisis, de las reacciones, de la críticas hechas por colombianos, venezolanos, cubanos, mexicanos, bolivianos, argentinos, paraguayos, brasileños, chilenos, europeos. Análisis que iban de la aceptación casi sin restricciones de la democracia cristiana hasta su rechazo total. Críticas sectarias, intolerantes, pero también críticas abiertas, radicales en el sentido que defiendo.

Yo y otros compañeros de exilio aprendíamos, por un lado, de los encuentros con muchos de los ya referidos latinoamericanos y las latinoamericanas que pasaban por Santiago, pero también de la emoción del "saber de la experiencia vivida", de los sueños, de la claridad, de las dudas, de la ingenuidad, de las mañas[31] de los trabajadores chilenos, en mi caso más rurales que urbanos.

Recuerdo ahora una visita que hice, con un compañero chileno, a un asentamiento de la reforma agraria, a algunas horas de distancia de Santiago. Al atardecer funcionaban varios "círculos de cultura", y fuimos para acompañar el proceso de lectura de la palabra y de relectura del mundo. En el segundo o tercer círculo al que llegamos sentí un fuerte deseo de intentar un diálogo con el grupo de campesinos. En general evitaba hacerlo debido a la lengua: temía que mi "portuñol" perjudicara la buena marcha de los trabajos. Aquella tarde resolví dejar de lado esa preocupación y, pidiendo permiso al educador que coordinaba la discusión del grupo, pregunté a éste si aceptaba conversar conmigo.

Después de su aceptación, comenzamos un diálogo vivo, con preguntas y respuestas mías y de ellos a las que sin embargo siguió, rápido, un silencio desconcertante.

---

[29] Ernesto Guevara, *Obra revolucionaria*, México, Ediciones Era, 1967.

[30] "Ciudad-dormitorio" es una expresión brasileña que se aplica a las ciudades donde la mayoría de los habitantes se va todo el día a trabajar, generalmente a una ciudad cercana de mayor tamaño o mayor oferta de empleo, regresando de noche sólo para dormir.

Freire obviamente utiliza aquí el término como metáfora, para indicar que en aquel momento Santiago era una ciudad a la que acudían intelectuales de diversas partes del mundo para politizarse más y para discutir la latinoamericanidad y la democracia cristiana de Chile.

[31] Maña *[manha]* es una expresión que caracteriza un comportamiento muy brasileño en que la persona, que no quiere o no puede enfrentar a otra persona o una situación embarazosa o difícil, intenta disimular ese hecho o situación con ardides y artimañas en forma que ni encara al otro o a la cosa ni tampoco desiste de ellos. Gana tiempo procurando sacar provecho para sí sin hacer explícita su intención, 'Jugando" con palabras y muchas veces, sobre todo las personas de las clases populares jugando conel cuerpo en el balanceo que intenta huir de la realidad.

En la comprensión de Freire, maña es todo eso y también la necesaria forma de defensa que se encuentra en la resistencia cultural y política de los oprimidos.

Yo también permanecí silencioso. En ese silencio recordaba experiencias anteriores en el Nordeste brasileño y adivinaba lo que ocurriría. Esperaba y sabía que uno de ellos, de repente, rompiendo el silencio, hablaría en nombre propio y de sus compañeros. Sabía hasta de qué tenor sería su discurso. Por eso mi espera en silencio debe de haber sido menos penosa de lo que era para ellos oír el mismo silencio.

“Disculpe, señor –dijo uno de ellos–, que estuviéramos hablando. Usted es el que puede hablar porque es el que sabe. Nosotros no”.

Cuántas veces había oído ese discurso en Pernambuco y no sólo en las zonas rurales, sino también en Recife. A fuerza de oír discursos así aprendí que para el educador o la educadora progresistas no hay otro camino que el de asumir el "momento" del educando, partir de su “aquí” y de su “ahora”, para superar en términos críticos, con él, su “ingenuidad”. No está de más repetir que respetar su ingenuidad, sin sonrisas irónicas ni preguntas malévolas, no significa que el educador tenga que acomodarse a su nivel de lectura del mundo.

Lo que no tendría sentido es que yo “llenara” el silencio del grupo de campesinos con mi palabra, reforzando así la ideología que habían expresado. Lo que yo debía hacer era partir de la aceptación de algo dicho por el campesino en su discurso, para enfrentarlos a alguna dificultad y traerlos de nuevo al diálogo.

Por otra parte, después de haber oído lo dicho por el campesino, disculpándose porque habían hablado cuando el que podía hacerlo era yo, porque sabía, no tenía sentido que yo les diera una lección, con aires doctorales, sobre “la ideología del poder y el poder de la ideología”.

En un puro paréntesis, en el momento en que revivo la *Pedagogía del oprimido* y hablo de casos como este que viví y cuya experiencia me fue dando fundamentos teóricos no sólo para defender sino para vivir el respeto de los grupos populares por mi trabajo de educador, no puedo dejar de lamentar cierto tipo de crítica en que me señalan como elitista. O la opuesta que me describe como populista.

Los lejanos años de mis experiencias en el SESI, de mi aprendizaje intenso con pescadores, campesinos y trabajadores urbanos, en los cerros y en las callejas de Recife, me habían vacunado contra la arrogancia elitista. Mi experiencia venía enseñándome que el educando precisa asumirse como tal, pero asumirse como educando significa reconocerse como sujeto que es capaz de conocer y que quiere conocer en relación con otro sujeto igualmente capaz de conocer, el educador, y entre los dos, posibilitando la tarea de ambos, el objeto del conocimiento. Enseñar y aprender son así momentos de un proceso mayor: el de conocer, que implica re-conocer. En el fondo, lo que quiero decir es que el educando se torna realmente educando cuando y en la medida en que *conoce* o va conociendo los contenidos, los objetos cognoscibles, y no en la medida en que el educador *va depositando* en él la descripción de los objetos, o de los contenidos.

El educando se reconoce conociendo los objetos, descubriendo que es capaz de conocer, asistiendo a la inmersión de los significados en cuyo proceso se va tornando también significador crítico. Más que ser educando por una razón cualquiera, el educando necesita volverse educando asumiéndose como sujeto cognoscente, y no como incidencia del discurso del educador.

Es aquí donde reside, en última instancia, la gran importancia política del acto de enseñar. Entre otros ángulos, éste es uno que distingue al educador o la educadora progresistas de su colega reaccionario.

"Muy bien –dije en respuesta a la intervención del campesino–, acepto que yo sé y ustedes no saben. De cualquier manera, quisiera proponerles un juego que, para que funcione bien, exige de nosotros lealtad absoluta. Voy a dividir el pizarrón en dos partes, y en ellas iré registrando, de mi lado y del lado de ustedes, los goles que meteremos, yo contra ustedes y ustedes contra mí. El juego consiste en que cada uno le pregunte algo al otro. Si el interrogado no sabe responder, es gol del que preguntó. Voy a empezar por hacerles una pregunta".

En este punto, precisamente porque había asumido el "momento" del grupo, el clima era más vivo que al empezar, antes del silencio.

Primera pregunta:

– ¿Qué significa la mayéutica socrática?

Carcajada general, y yo registré mi primer gol.

– Ahora les toca a ustedes hacerme una pregunta a mí –dije.

Hubo unos murmullos y uno de ellos lanzó la pregunta:

– ¿Qué es la curva de nivel?

No supe responder, y registré uno a uno.

– ¿Cuál es la importancia de Hegel en el pensamiento de Marx?

Dos a uno.

– ¿Para qué sirve el calado del suelo?

Dos a dos.

– ¿Qué es un verbo intransitivo?

Tres a dos.

– Qué relación hay entre la curva de nivel y la erosión?

Tres a tres.

– ¿Qué significa epistemología?

Cuatro a tres.

– ¿Qué es abono verde?

Cuatro a cuatro.

Y así sucesivamente, hasta que llegamos a diez a diez.

Al despedirme de ellos hice una sugerencia: "Piensen en lo que ocurrió aquí esta tarde. Ustedes empezaron discutiendo muy bien conmigo. En cierto momento se quedaron

en silencio y dijeron que sólo yo podía hablar porque sólo yo sabía, y ustedes no. Hicimos un juego sobre saberes y empatamos diez a diez. Yo sabía diez cosas que ustedes no sabían y ustedes sabían diez cosas que yo no sabía. Piensen en eso".

De regreso a casa recordaba la primera experiencia que había tenido mucho tiempo antes en la Zona de Selva de Pernambuco, igual a la que ahora acababa de vivir.

Después de algunos momentos de buen debate con un grupo de campesinos el silencio cayó sobre nosotros y nos envolvió a todos. El discurso de uno de ellos fue el mismo, la traducción exacta del discurso del campesino chileno que había oído en aquel atardecer.

– Muy bien –les dije–, yo sé, ustedes no saben. Pero ¿por qué yo sé y ustedes no saben?

Aceptando su discurso, preparé el terreno para mi intervención.

La vivacidad brillaba en todos. De repente la curiosidad se encendió. La respuesta no se hizo esperar.

– Usted sabe porque es doctor. Nosotros no.

– Exacto. Yo soy doctor. Ustedes no. Pero ¿por qué yo soy doctor y ustedes no?

– Porque fue a la escuela, ha leído, estudiado, y nosotros no.

– ¿Y por qué fui a la escuela?

– Porque su padre pudo mandarlo a la escuela, y el nuestro no.

– ¿Y por qué los padres de ustedes no pudieron mandarlos a la escuela?

– Porque eran campesinos como nosotros.

– ¿Y qué es ser campesino?

– Es no tener educación ni propiedades, trabajar de sol a sol sin tener derechos ni esperanza de un día mejor.

– ¿Y por qué al campesino le falta todo eso?

– Porque así lo quiere Dios.

– ¿Y quién es Dios?

– Es el Padre de todos nosotros.

– ¿Y quién es padre aquí en esta reunión?

Casi todos, levantando la mano, dijeron que lo eran.

Mirando a todo el grupo en silencio, me fijé en uno de ellos y le pregunté:

– ¿Cuántos hijos tienes?

– Tres.

– ¿Serías capaz de sacrificar a dos de ellos, sometiéndolos a sufrimientos, para que el tercero estudiara y se diera buena vida en Recife? ¿Serías capaz de amar así?

– ¡No!

– y si tú, hombre de carne y hueso, no eres capaz de cometer tamaña injusticia, ¿cómo es posible entender que la haga Dios? ¿Será de veras Dios quien hace esas cosas?

Un silencio diferente, completamente diferente del anterior, un silencio en que empezaba a compartirse algo. Y a continuación:

– No. No es Dios quien hace todo eso. ¡Es el patrón!

Posiblemente aquellos campesinos estaban, por primera vez, intentando el esfuerzo de superar la relación que en la *Pedagogía del oprimido* llamé de “adherencia” del oprimido al opresor, para, “tomando distancia de él”, ubicarlo “fuera” de sí, como diría Fanon.

A partir de ahí, habría sido posible también ir comprendiendo el papel del patrón, inserto en determinado sistema socioeconómico y político, ir comprendiendo las relaciones sociales de producción, los intereses de clase, etcétera.

La falta total de sentido sería que después del silencio que interrumpió bruscamente nuestro diálogo yo hubiera pronunciado un discurso tradicional, con frases hechas, vacío, intolerante.

XIV

A VEINTICINCO AÑOS DE LA *PEDAGOGÍA DEL OPRIMIDO*[1]

Hoy, a más de veinticinco años de distancia de aquellas mañanas, de aquellas tardes, de aquellas noches, viendo, oyendo, casi tocando con las manos certezas sectarias, excluyentes de la posibilidad de otras certezas, negadoras de las dudas, afirmadoras de la verdad poseída por ciertos grupos que se llamaban a sí mismos de revolucionarios, reafirmo, como se impone a una *Pedagogía de la esperanza*, la posición asumida y defendida en la *Pedagogía del oprimido* contra los sectarismos, siempre castradores, y en defensa del radicalismo crítico.

En realidad, el clima preponderante entre las izquierdas era el del sectarismo que, al mismo tiempo que niega la historia como posibilidad, genera y proclama una especie de "fatalismo libertador". El socialismo llega necesariamente... es por eso que si llevamos la comprensión de la historia como "fatalismo libertador" hasta sus últimas consecuencias, prescindiremos de la lucha, del empeño en la creación del socialismo democrático, como empresa histórica. Desaparecen así la ética de la lucha y la belleza de la pelea. Creo, y más que creo, estoy convencido de que nunca hemos necesitado tanto de posiciones radicales –en el sentido en que entiendo la radicalidad en la *Pedagogía del oprimido*– como hoy. Para superar, por un lado, los sectarismos basados en verdades universales y únicas y, por el otro, las acomodaciones "pragmáticas" a los hechos, como si éstos se hubieran vuelto inmutables, tan al gusto de posiciones modernas los primeros, y modernistas las segundas, tenemos que ser posmodernamente radicales y utópicos. Progresistas.

[1] Paulo Freire. *Pedagogía de la esperanza/ Un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido*. /Notas Ana María Araujo Freire/ México, Editores Siglo XXI, 1993, Capitulo II

Mi último período en Chile, precisamente el que corresponde a mi presencia en el Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria, al que llegué al comenzar mi tercer año en el país, fue uno de los momentos más productivos de mi experiencia de exilio. En primer lugar llegué a este instituto cuando ya tenía cierta convivencia con la cultura del país, con los hábitos de su pueblo, cuando las rupturas político-ideológicas dentro de la democracia cristiana ya eran claras. Por otro lado, mi actividad en el ICIRA correspondió también a las primeras denuncias que circularon contra mí en los y por los sectores más radicalmente derechistas de la democracia cristiana. Decían que yo había hecho cosas que jamás hice ni haría. Siempre he pensado que uno de los deberes éticos y políticos del exiliado es el respeto al país que lo acoge.

Aun cuando la condición de exiliado no me transformaba en un intelectual neutro, no tenía en absoluto el derecho a inmiscuirme en la vida político-partidaria del país. No quiero ni siquiera extenderme sobre los hechos que rodearon las acusaciones contra mí, fáciles de invalidar por su absoluta inconsistencia. De cualquier modo, sin embargo, al ser informado de la existencia del primer rumor, tomé la decisión de escribir los textos de los temas que tuviera que tocar en los encuentros de capacitación, y al hábito de escribir los textos sumé el de discutirlos, siempre que fue posible, con dos grandes amigos con quienes trabajaba en el ICIRA: Marcela Gajardo, chilena, hoy investigadora y profesora en la Facultad Latino-Americana de Ciencias Sociales, y José Luiz Fiori, brasileño, sociólogo, hoy profesor de la Universidad de Río de Janeiro.

Las horas que pasábamos juntos, discutiendo descubrimientos y no sólo mis textos, debatiendo dudas, interrogándonos, confrontándonos, sugiriéndonos lecturas, asombrándonos, tenían para nosotros tal encanto que casi siempre nuestra plática, a partir de cierta hora, era la única que se oía en el edificio. Ya todos habían abandonado sus oficinas y nosotros seguíamos ahí, tratando de comprender mejor lo que había detrás de la respuesta de un campesino a un desafío planteado en un círculo de cultura.

Con ellos debatí varios momentos de la *Pedagogía del oprimido*, que aún estaba en proceso de redacción. No tengo por qué negar el bien que me hizo la amistad de ambos y la contribución que me dio su aguda inteligencia.

En el fondo, mi paso por el Instituto de Desarrollo Agropecuario, por el Ministerio de Educación, por la Corporación de la Reforma Agraria, mi convivencia con sus equipos técnicos, a través de los cuales me fue posible tener ricas experiencias en casi todo el país, con un sinnúmero de comunidades campesinas, entrevistando a sus dirigentes; la propia oportunidad de vivir la atmósfera histórica de la época, todo eso me resolvía dudas que había traído al exilio, me profundizaba hipótesis, me reafirmaba posiciones.

Vivir la intensidad de la experiencia de la sociedad chilena, de mi experiencia dentro de esa experiencia, me hacía repensar siempre la experiencia brasileña cuya memoria viva había traído conmigo al exilio, y así escribí la *Pedagogía del oprimido* entre 1967 y 1968. Texto que retomo ahora, en su "mayoría de edad", para volverlo a ver, a pensar, a decir.

Para decir también, puesto que lo retomo en otro texto que también tiene su discurso que, del mismo modo, habla por sí mismo, hablando de la esperanza.

En tono casi de conversación, no sólo con el lector o la lectora que busca ahora por primera vez la convivencia con ese texto, sino también con quienes lo leyeron hace veinte años y que ahora, leyendo este repensar, se aprestan a releerlo, quisiera señalar algunos puntos a través de los cuales se podría redecir mejor lo dicho.

Creo que un punto interesante sobre el cual comienzo a hablar es el de la gestación misma del libro que, en cuanto incluye la gestación de las ideas, incluye también el momento o los momentos de acción en que se fueron generando y los de ponerlas en el papel. En realidad, las ideas que es preciso defender, las que implican otras ideas, las que se repiten en varias "esquinas" de los textos a las que los autores y las autoras se sienten obligados a regresar de vez en cuando, se van gestando a lo largo de su práctica dentro de la práctica social mayor de que forman parte. En este sentido hablé de las memorias que llevé conmigo al exilio, algunas conformadas en la infancia lejana, pero de real importancia hasta hoy en la comprensión de mi comprensión o de mi lectura del mundo. Es por eso también que hablé del ejercicio al que siempre me entregué en el exilio, dondequiera que estuviese el "contexto prestado": el de, experimentándome en él, pensar y repensar mis relaciones con y en el contexto original. Pero si las ideas, las posiciones que había que expresar, explicar, defender en el texto venían naciendo en la acción-reflexión-acción en que participamos, tocados por recuerdos de sucesos ocurridos en viejas tramas, el momento de escribir se constituye como un tiempo de creación y de recreación, también, de las ideas con que llegamos a nuestra mesa de trabajo. El tiempo de escribir, además, va siempre precedido por el de hablar de las ideas que después se fijarán en el papel. Por lo menos así se dio conmigo. Hablar de ellas antes de escribir sobre ellas, en conversaciones con amigos, en seminarios, en conferencias, fue también una forma no sólo de probarlas, sino de recrearlas, de parirlas nuevamente: después se pulirían mejor las aristas cuando el pensamiento adquiriera forma escrita, con otra disciplina, con otra sistemática. En ese sentido, escribir es tanto rehacer lo que se ha venido pensando en los diferentes momentos de nuestra práctica, de nuestras relaciones, es tanto redecir lo que antes se dijo en el tiempo de nuestra acción, como leer seriamente exige de quien lo hace repensar lo pensado, reescribir lo escrito y leer también lo que antes de constituir el escrito del autor o de la autora fue cierta lectura suya.

Pasé un año o más hablando de aspectos de la *Pedagogía del oprimido*. Los hablé con amigos que me visitaban, los discutí en seminarios y cursos. Un día mi hija Magdalena llegó a llamarme la atención sobre el hecho, delicadamente. Sugirió que contuviera un poco mis ansias de hablar sobre la *Pedagogía del oprimido*, aún no escrita. No tuve fuerzas para vivir esa sugerencia: continué hablando apasionadamente del libro como si estuviera –y en realidad estaba– aprendiendo a escribirlo.

No podría olvidar, en ese tiempo de oralidad de la *Pedagogía del oprimido*, una conferencia, la primera, que pronuncié sobre el libro en Nueva York, en 1967.

Era mi primera visita a Estados Unidos, adonde me habían llevado el padre Joseph Fitzpatrick y monseñor Robert Fox, ya fallecido.

Fue una visita sumamente importante para mí, sobre todo por lo que pude observar en reuniones en áreas discriminadas, de gente negra y puertorriqueña, a las que fui invitado por educadoras que trabajaban con Robert Fox. Había muchas semejanzas entre lo que ellas hacían en Nueva York y lo que yo había hecho en Brasil. El primero en percibirlas fue Iván Ilich, quien propuso entonces a Fitzpatrick y a Fax que me llevasen a Nueva York.

En mis andanzas y visitas a los diferentes centros que mantenían en distintas zonas de Nueva York, pude comprobar, rever, comportamientos que expresaban las “mañas” necesarias de los oprimidos. Vi y oí en Nueva York cosas que eran “traducciones”, no sólo lingüísticas, naturalmente, sino sobre todo emocionales, de mucho de lo que oyera en Brasil y de lo que más recientemente venía oyendo en Chile. La razón de ser del comportamiento era la misma, pero la forma, lo que yo llamo el “ropaje”, y el contenido eran otros.

Hago referencia a uno de esos casos en la Pedagogía del oprimido, pero no vendrá mal tratarlo ahora en forma más amplia.

En una sala, participantes del grupo, negros y puertorriqueños. La educadora apoya en el brazo de una silla una foto artística de una calle, la misma en una de cuyas casas nos encontrábamos y en cuya esquina había casi una montaña de basura.

– ¿Qué vemos en esta foto? –preguntó la educadora–.

Hubo un silencio como siempre hay, no importa dónde y cuándo hagamos la pregunta. Después, enfático, uno de ellos dijo con falsa seguridad:

Vemos ahí una calle de América Latina.

–Pero –dijo la educadora– hay anuncios en inglés...

Otro silencio cortado por otra tentativa de ocultar la verdad que dolía, que hería, que lastimaba.

– O es una calle de América Latina y nosotros fuimos allá y les enseñamos inglés, o puede ser una calle de África.

– ¿Por qué no de Nueva York? –preguntó la educadora–.

– Porque somos Estados Unidos y no podemos tener eso ahí –y con el dedo señalaba la foto.

Después de un silencio más prolongado otro habló y dijo, con dificultad y dolor pero como si se quitase de encima un gran peso:

– Tenemos que reconocer que ésa es nuestra calle. Aquí vivimos.

Al recordar ahora aquella sesión, tan parecida a tantas otras en que participé, al recordar cómo los educandos se defendían en el análisis, en la “lectura” de la codificación (foto), procurando ocultar la verdad, vuelvo a oír lo que meses antes había oído de Erich Fromm en Cuernavaca, en México. “Una práctica educativa así –me dijo en el primer

encuentro que tuvimos por mediación de Iván Ilich y en que le hablé de cómo pensaba y hacía la educación– es una especie de psicoanálisis histórico, sociocultural y político".

Sus palabras eran pertinentes, eran confirmadas por la afirmación de uno de los educandos, con que los demás concordaban: "ésa es una calle de América Latina, fuimos allá y les enseñamos inglés", o "es una calle de África", "somos Estados Unidos y no podemos tener eso ahí". Dos noches antes había asistido a otra reunión, con otro grupo también de puertorriqueños y negros en que la discusión giró en torno a otra foto excelente. Era un montaje que representaba Nueva York en cortes. Había seis planos o más, relativos a las condiciones económicas y sociales de las diferentes zonas de la ciudad.

Después de entendida la foto, la educadora preguntó al grupo en qué plano se situaban ellos. En un análisis realista, el grupo posiblemente ocuparía la penúltima posición indicada en la foto.

Hubo silencios, susurros, cambios de opinión. Finalmente vino la manifestación del grupo. Su lugar era el tercer nivel empezando de arriba...

De regreso al hotel, silencioso, al lado de la educadora que manejaba su carro, continuaba pensando en las reuniones, en la necesidad fundamental que tienen los individuos expuestos a situaciones semejantes mientras no se asumen a sí mismos como individuos y como clase, mientras no se comprometen, mientras no luchan, de negar la verdad que los humilla. Que los humilla precisamente porque introyectan la ideología dominante que los perfila como incompetentes y culpables, autores de sus fracasos cuya razón de ser se encuentra en cambio en la perversidad del sistema.

Pensaba también en algunas noches antes cuando, traducido por Carmen Hunter, una de las más competentes educadoras estadounidenses ya en aquella época, hablé por primera vez largamente sobre la Pedagogía del oprimido, que sólo quedaría definitivamente terminada al año siguiente. Y comparaba las reacciones de los educandos en aquellas dos noches con las de algunos presentes en mi charla, educadores y organizadores de comunidad.

El "miedo a la libertad" marcaba las reacciones en las tres reuniones. La fuga de lo real, la tentativa de domesticarlo mediante el ocultamiento de la verdad.

Ahora mismo, recordando hechos y reacciones ocurridos hace tanto tiempo, me viene a la memoria algo muy parecido a ellos en que también participé. Una vez más la expresión de la ideología dominante, diría incluso –repitiendo lo dicho en la *Pedagogía*– la expresión del opresor, "habitando" y dominando el cuerpo semivencido del oprimido.

Estábamos en pleno proceso electoral para las elecciones de gobernador del estado de Sao Paulo, en 1982. Luiz Inácio Lula da Silva, Lula, era el candidato del Partido de los Trabajadores y yo participé, como militante del partido, en algunas reuniones en áreas periféricas de la ciudad; no en grandes actos políticos, para los cuales me siento demasiado incompetente, sino en reuniones en salones de clubes recreativos o de asociaciones de barrio. En una de esas reuniones un obrero de unos 40 años habló para criticar a Lula y

oponerse a su candidatura. Su argumento central era que no podía votar por alguien igual a él. "Lula: –decía el obrero convencido–, igual que yo, no sabe hablar. No tiene el portugués que se precisa para ser gobierno. Lula no tiene estudios. No tiene lecturas. Y hay más, si Lula gana qué va a ser de nosotros, qué vergüenza para todos nosotros si la reina de Inglaterra viene aquí de nuevo. La mujer de Lula no está en condiciones de recibir a la reina. No puede ser primera dama".

En Nueva York el discurso ocultador, buscando otra geografía donde poner la basura que subrayaba la discriminación padecida por los discriminados, era un discurso de autonegación, así como de autonegación de su clase era el discurso del obrero que se negaba a ver en Lula, por ser éste obrero también, una contestación al mundo que lo negaba.

En la última campaña electoral para presidente, la nordestina que trabajaba con nosotros en nuestra casa votó por Collar en el primer turno y en el segundo y nos dijo, con absoluta certeza: "No había por quién votar".

En el fondo debía estar de acuerdo con mucha gente elitista de este país para quienes no se puede ser presidente si se dice *menas gente*. En último análisis, decir *menas gente* revela que uno es *menos gente*.

Volví a Chile. Poco después me hallaba en una nueva fase del proceso de gestación de la *Pedagogía del oprimido*.

Empecé a escribir fichas a las que iba dando ciertos títulos, en función del contenido de cada una, a la vez que las numeraba. Andaba siempre con pedazos de papel en los bolsillos, cuando no con una libretita de notas. Si se me ocurría una idea, no importa dónde estuviera, en el ómnibus, en la calle, en un restaurante, solo o acompañado, registraba la idea. A veces era una frase nada más.

Por la noche en casa, después de cenar, trabajaba la o las ideas que había registrado, escribiendo dos, tres o más páginas. A continuación ponía un título a la ficha y un número, en orden creciente.

Pasé a trabajar ideas tomándolas también de las lecturas que hacía. Había ocasiones en que una afirmación del autor que estaba leyendo generaba en mí casi una conmoción intelectual, y me provocaba una serie de reflexiones que posiblemente jamás habían sido objeto de la preocupación del autor o de la autora del libro.

En otros momentos la afirmación de tal o cual autor me llevaba a reflexionar en el mismo campo en que el autor se situaba pero reforzaba alguna posición mía, que pasaba a ver más clara.

En muchos casos el registro que me desafiaba y sobre el cual escribía en fichas eran afirmaciones o dudas, ya de los campesinos que entrevistaba y a quienes oía debatiendo codificaciones en los círculos de cultura, ya de técnicos agrícolas, de agrónomos o de otros educadores con quienes me encontraba frecuentemente en seminarios de formación. Posiblemente fue la convivencia siempre respetuosa que tuve con el "sentido común",

desde los lejanos días de mi experiencia en el Nordeste brasileño, sumada a la certeza, que en mí nunca flaqueó, de que su superación pasa por él, lo que hizo que jamás lo desdeñara o simplemente lo minimizara. Si no es posible defender una práctica educativa que se contente con girar en torno al "sentido común", tampoco es posible aceptar la práctica educativa que, negando el "saber de experiencia hecho", parte del conocimiento sistemático del educador.

Es preciso que el educador o la educadora sepan que su "aquí" y su "ahora" son casi siempre "allá" para el educando. Incluso cuando el sueño del educador es no sólo poner su "aquí y ahora", su saber, al alcance del educando, sino ir más allá de su "aquí y ahora" con él o comprender, feliz, que el educando supera su "aquí", para que ese sueño se realice tiene que partir del "aquí" del educando y no del suyo propio. Como mínimo tiene que tomar en consideración la existencia del "aquí" del educando y respetarlo. En el fondo, nadie llega *allá* partiendo de *allá*, sino de algún aquí. Esto significa, en última instancia, que no es posible que el educador desconozca, subestime o niegue los "saberes de experiencia hechos" con que los educandos llegan a la escuela.

Volveré sobre este tema, que me parece central en el examen de la *Pedagogía del oprimido* no sólo como libro, sino también como práctica pedagógica.

A partir de cierto momento pasé, de tanto en tanto, casi a jugar con las fichas. Leía tranquilamente un grupo, por ejemplo, de diez de ellas y procuraba descubrir, primero, si había en su secuencia temática alguna laguna que hubiera que llenar; segundo, si su lectura cuidadosa provocaba o desencadenaba en mí la emergencia de nuevos temas. En el fondo, las "fichas de ideas" terminaban por convertirse en fichas generadoras de otras ideas, de otros temas.

A veces, por ejemplo, entre la ficha número ocho y la número nueve sentía un vacío sobre el cual empezaba a trabajar. Después numeraba de nuevo las fichas de acuerdo con la cantidad de fichas nuevas que había escrito.

Al recordar ahora todo ese trabajo tan artesanal, incluso con nostalgia, reconozco que habría ahorrado tiempo y energía y aumentado mi eficacia si hubiera contado entonces con una computadora, incluso modesta como la que tenemos ahora mi mujer y yo.

Sin embargo, fue a causa de todo aquel esfuerzo artesanal cuando decidí empezar a redactar el texto, en julio de 1967, aprovechando un periodo de vacaciones, en quince días de trabajo que no era raro que cubriera las noches, escribí los tres primeros capítulos de la *Pedagogía*. Dactilografiado el texto, que creía ya concluido con tres capítulos, los primeros, lo entregué a mi gran amigo nunca olvidado y de quien siempre aprendí mucho, Emani Maria Fiori, para que le hiciera un prefacio. Cuando Fiori me entregó su excelente estudio en diciembre de 1967, dediqué algunas horas en casa, de noche, a leer desde el prefacio hasta la última palabra del tercer capítulo, que para mí en aquel entonces era el último.

El año anterior, 1966, Josué de Castro,[2] dueño de una vanidad tan frondosa como la de Gilberto Freyre, pero igual que la de éste, es decir, una vanidad que no molestaba a nadie, había pasado unos días en Santiago.

Una tarde en que no tenía tareas oficiales la pasamos juntos, conversando libremente en uno de los bonitos parques de Santiago, Josué, Almino Affonso y yo. Hablando sobre lo que estaba escribiendo, de repente nos dijo: "Les sugiero un buen hábito para los que escriben. Terminado el libro, el ensayo, métanlo en 'cuarentena' por tres o cuatro meses en un cajón. Después, en una noche determinada, sáquenlo y reléanlo. Uno siempre cambia 'algo', concluyó Josué, con la mano en el hombro de uno de nosotros.

Seguí esa recomendación al pie de la letra. La noche misma del día que Fiori me entregó su texto, después de leerlo y también los tres capítulos de la Pedagogía, los encerré a todos por dos meses en mi rincón de estudio.

No puedo negar la curiosidad, e incluso más que eso, cierta nostalgia que el texto, encerrado allí "solo", me provocaba. A veces tenía fuertes deseos de releerlo, pero me parecía interesante también tomar cierta distancia de él. Entonces me contenía.

Una noche, poco más de dos meses después, me entregué por horas al reencuentro con los originales. Era casi como si me reencontrase con un viejo amigo. Incluso con una gran emoción leí, lentamente, sin querer que la lectura terminara en seguida, página por página, el texto entero. (En aquel momento no podía imaginar que veinticuatro años después tendría varios reencuentros, no ya con los originales sino con el libro mismo, para repensarlo y redecirlo).

No introduje en él cambios importantes, pero hice el fundamental descubrimiento de que no estaba acabado. Necesitaba un capítulo más. Fue así, entonces, como escribí el cuarto y último capítulo, aprovechando ya parte del tiempo del almuerzo en los seminarios de formación realizados fuera de Santiago pero cerca, ya en hoteles de ciudades lejos de Santiago, a las que iba con el mismo fin. Terminada la cena, me iba casi corriendo a mi cuarto y me internaba en las noches para al día siguiente retomar, bien temprano, la jornada de trabajo. Me acuerdo que el único texto que fue capaz de apartarme de mi trabajo de escribir fue *Quarup*, el excelente libro de Antonio Callado.

En aquella época todavía era capaz de leer mientras el automóvil devoraba las distancias. Así fue como, en uno de mis viajes al sur de Chile, aprovechando el tiempo de

---

[2] Josué de Castro fue un importante médico pernambucano que estudió e investigó las formas de alimentación de las poblaciones nordestinas, inaugurando con ello lo que se llamó "ciclo del cangrejo".
Ese nombre se debe a que el cangrejo es el crustáceo típico delas zona de manglares y uno de los alimentos fundamentales de las capas más pobres de la población de esas áreas. Se encuentra en abundanciajunto a las viviendas de quienes de él dependen –los palafitos se construyen sobre los lodazales donde crecen los mangles– y además tiene un alto valor nutritivo.
El libro más importante de Josué de Castro, mundialmente conocido, se llama *Geografía del hambre.* Es un libro chocante por su realismo, que retrata el hambre y la lucha por la supervivencia de las proscritas poblaciones del Nordeste brasileño.

camino que me posibilitó horas de convivencia con el libro, terminé en el hotel, emocionado, la lectura de *Quarup*, cuando empezaba a amanecer. A continuación escribí una carta que finalmente, por timidez, no le envié nunca a Callado, y que desdichadamente terminó por perderse, junto con otras dirigidas a mí, cuando nos mudamos a Estados Unidos en 1969.

El gusto con que me entregaba a aquel ejercicio, a la tarea de ir como gastándome en el escribir y en el pensar, inseparables en la creación o en la producción del texto, me compensaba el déficit de sueño con que volvía de los viajes. Ya no tengo en la memoria los nombres de los hoteles donde escribí pedazos del cuarto capítulo de la *Pedagogía*, pero guardo en mí la sensación de placer con que releía, antes de dormirme, las últimas páginas escritas.

En casa, en Santiago, no fueron raras las veces en que, absorbido y gratificado por el trabajo, me sorprendía cuando el sol iluminaba el cuartito que había transformado en biblioteca, en la calle Alcides de Gasperi 500, Apoquindo, Santiago. Me sorprendía el sol, los pájaros, la mañana, el nuevo día. Entonces miraba por la ventana el pequeño jardín que Elza había hecho, los rosales que había plantado.

No sé si la casa estará todavía ahí, pintada de azul como lo estaba entonces.

No podría repensar la *Pedagogía del oprimido* sin pensar, sin recordar algunos de los lugares donde la escribí, pero sobre todo uno de ellos, la casa donde viví un tiempo feliz, y de la cual salí de Chile, cargando nostalgias, sufriendo por irme, pero con la esperanza de poder responder a los desafíos que me esperaban.

Terminada finalmente la redacción del cuarto capítulo, revisados y retocados los tres primeros, entregué todo el texto a una dactilógrafa para que lo pasara a máquina. A continuación hice varias copias que distribuí entre algunos amigos chilenos, algunos compañeros de exilio y amigos brasileños.

En los agradecimientos, en la primera edición brasileña que sólo pudo aparecer cuando el libro ya había sido traducido al inglés, al español, al italiano, al francés y al alemán, omití, debido al clima de represión en que vivíamos, los nombres de algunos amigos y también de compañeros de exilio.

Ninguno dejó de manifestarse, trayéndome su estímulo unido a sugerencias concretas. Aclarar un punto aquí, mejorar la redacción allá, etcétera.

Ahora, tantos años después y cada vez más convencido de cuánto debemos luchar para que nunca más, en nombre de la libertad, de la democracia, de la ética, del respeto a la cosa pública, vivamos de nuevo la negación de la libertad, el ultraje a la democracia, el engaño y la falta de consideración de la cosa pública, como nos impuso el golpe de Estado del 1 de abril de 1964, que pintorescamente se llamó a sí mismo Revolución, quisiera recordar los nombres de todos los que me animaron con su palabra, para expresarles mi agradecimiento: Marcela Gajardo, Jacques Chonchol, Jorge Mellado, Juan Carlos Poblete, Raúl Velozo, Pelli, chilenos; Paulo de Tarso, Plínio Sampaio, Almino Affonso, Maria Edy,

Flávio Toledo, Wilson Cantoni, Emani Fiori, J oáo Zacariotti, José Luiz Fiori, Antonio Romanelli, brasileños.

Hay otro aspecto vinculado a la Pedagogía del oprimido y al clima perverso, antidemocrático, del régimen militar que se abatió sobre nosotros en forma singularmente rabiosa, cruel y rencorosa, que quisiera destacar.

Aun sabiendo que sería imposible editar el libro en Brasil, que su primera edición fuera en portugués, la lengua en que fue escrito originalmente, me interesaba que el texto dactilografiado llegara a las manos de Fernando Gasparian, director de la editorial Paz e Terra, que lo publicaría. El problema era cómo mandarlo sin peligro no sólo para los originales, sino también y sobre todo para el portador. A esa altura, a comienzos de los años setenta, ya vivíamos en Ginebra.

Comentando el hecho con intelectuales suizos, profesores de la Universidad de Ginebra, uno de ellos, *conseilleur national* además de profesor, Jean Ziegler, me ofreció llevar personalmente los originales, puesto que debía ir a Río de Janeiro por asuntos académicos. Acepté su ofrecimiento convencido de que, con su pasaporte diplomático, además de ser suizo, no le sucedería nada: pasaría por el control de pasaportes y la aduana sin preguntas ni revisiones.

Días después Gasparian, discretamente, acusaba recibo del material pidiéndome que esperase un momento más favorable para su publicación. Remití el texto a fines de 1970, cuando ya había aparecido la primera edición del libro en inglés, o a comienzos de 1971. Su publicación en Brasil su primera edición en portugués, sólo fue posible en 1975. Mientras tanto, un sinnúmero de brasileños y brasileñas lo leía en ediciones extranjeras que llegaban al país por golpes de astucia y de valentía. En esa época conocí a unajoven monja estadunidense que trabajaba en el Nordeste y que me dijo que varias veces, al regresar a Brasil de sus viajes a Estados Unidos, había llevado varios ejemplares de la Pedagogía, poniendo cubiertas de libros religiosos sobre la cubierta original. De ese modo amigos suyos que trabajaban en la periferia de ciudades nordestinas pudieron leer el libro y discutirlo aún antes de su publicación en portugués. Fue también de aquella época una carta que me llegó a Ginebra, por mano de alguien, excelente carta de un grupo de obreros de Sao Paulo que desdichadamente perdí de vista. Habían estudiado juntos una copia del original escrito a máquina en Chile. Es una lástima que de mis archivos de Ginebra haya quedado muy poco; entre muchas cosas buenas que se perdieron estuvo esa carta. Recuerdo, sin embargo, cómo terminaba: "Paulo –decían, más o menos–, debes continuar escribiendo pero, la próxima vez, debes cargar más las tintas en las críticas a esos intelectuales que nos visitan con aires de dueños de la verdad revolucionaria. Que nos buscan para enseñarnos que somos oprimidos y explotados y para decirnos lo que debemos hacer".

Algún tiempo después que Ziegler, intelectual siempre ejemplar, hizo llegar a las manos de Gasparian el original de la *Pedagogía*, publicó un libro que se tomó best-seller a

penas aparecido, La *Suisse au-dessus de tout soupcon [Suiza por encima de toda sospecha]*, en que desnudaba secretos suizos demasiado delicados sobre todo en el campo de las cuentas ocultas de cierto tipo de gente del Tercer Mundo. Con ese libro Ziegler hirió un sinnúmero de intereses y sufrió represalias nada fáciles de enfrentar. Recientemente Jean Ziegler se ha visto sometido a presiones y restricciones mayores debido a la publicación de otro *best-seller*, en que examina el "lavado" del dinero del narcotráfico. Como *conseilleur national* o diputado federal por el cantón de Ginebra, hace poco Ziegler vio su inmunidad parlamentaria restringida por sus pares con el argumento de que él escribe como profesor, como científico, como académico, y la inmunidad parlamentaria se refiere a su actividad en el parlamento. Por lo tanto puede ser procesado por lo que escribe como científico.

Por eso, recordando su generoso gesto de llevar para los brasileños y las brasileñas los originales del libro prohibido, quiero hacer pública aquí mi solidaridad con el gran intelectual en quien no separo al profesor, al científico serio y competente, del vigilante representante del pueblo suizo, del *conseilleur national*.

Una última palabra, finalmente, de reconocimiento y agradecimiento póstumo, debo a Elza, en la hechura de la *Pedagogía*.

Creo que una de las mejores cosas que podemos experimentar en la vida, hombres y mujeres, es la belleza en nuestras relaciones, aun cuando esté salpicada, de vez en cuando, de desacuerdos que simplemente comprueban que somos personas.

Fue ésa la experiencia que viví con Elza y por causa de la cual, en el fondo, me fue posible disponerme a la recreación de mí mismo bajo los cuidados igualmente generosos, desprendidos y amorosos de otra mujer que hablándome a mí y de nosotros escribió, en un excelente libro suyo, que había llegado a mí para "re inventar a partir de las pérdidas" –la de ella, con la muerte de Raúl, su primer marido, y la mía con la de Elza– "la vida, con amor".[3]

Durante todo el tiempo en que hablé de la *Pedagogía del oprimido* a otras personas y a Elza, ella siempre fue una oyente atenta y crítica, cuando emprendí la fase de redacción del texto.

De mañana, muy temprano, leía las páginas que yo había escrito hasta la madrugada y que había dejado ordenadas sobre la mesa.

A veces no se contenía. Me despertaba y, con humor, me decía: "Espero que este libro no nos haga más vulnerables a nuevos exilios".

Me siento contento por registrar este agradecimiento por la libertad con que lo hago, sin temer que me acusen de sentimental.

Mi preocupación, en este trabajo esperanzado, como he demostrado hasta ahora, es la de mostrar, excitando, desafiando a la memoria, como si estuviera excavando el tiempo, el

---

[3] Ana Maria Araújo Freire, *Analfabetismo no Brasil. Da ideología da interdiaio do carpo ideología nacionalista ou de como deixar sem ter e escrever desde as Catarinas (paraguaucu}, Filipas, Anas, Genebras, ApolOnias e Gracias até os Sevverios*, Sao Paulo, Cortez Editora, 1989.

proceso mismo por el que ha venido constituyéndose mi reflexión, mi pensamiento pedagógico, su elaboración de la que el libro es un momento. Cómo viene constituyéndose mi pensamiento pedagógico, inclusive en esta *Pedagogía de la esperanza*, en que examino la esperanza con que escribí la *Pedagogía del oprimido*.

De ahí que intente encontrar en viejas tramas, hechos, actos de la infancia, de la juventud, de la madurez, en mi experiencia con otros, en los acontecimientos, instantes del proceso general, dinámico, no sólo la *Pedagogía del oprimido* gestándose, sino mi propia vida. En verdad, en el juego de las tramas de que forma parte la vida adquiere ella sentido –la vida–. Y la *Pedagogía del oprimido* es un momento importante de mi vida de la que ese libro expresa cierto instante, exigiendo al mismo tiempo de mí la necesaria coherencia con lo dicho en él.

Entre las responsabilidades que me propone escribir, hay una que siempre asumo. La de –viviendo ya mientras escribo la coherencia entre lo que va escribiéndose y lo dicho, lo hecho, lo haciéndose– intensificar la necesidad de esa coherencia a lo largo de la existencia. Pero la coherencia no es inmovilizante: en el proceso de actuar-pensar, hablar-escribir, puedo cambiar de posición. Así mi coherencia, tan necesaria como antes, se hace con nuevos parámetros. Lo imposible para mí es la falta de coherencia, aun reconociendo la imposibilidad de una coherencia absoluta. En el fondo esa cualidad o esa virtud, la coherencia, exige de nosotros la inserción en un permanente proceso de búsqueda, exige paciencia y humildad, virtudes también, en el trato con los demás. Ya veces ocurre que por *n* razones carecemos de esas virtudes, que son fundamentales para el ejercicio de la otra, la coherencia.

En esta fase de retoma de la *Pedagogía*, iré tomando aspectos del libro que hayan o no provocado crítica a lo largo de estos años, en el sentido de explicarme mejor, de aclarar ángulos, de afirmar y reafirmar posiciones.

Hablar un poco del lenguaje, del gusto por las metáforas, del cuño machista con que escribí la *Pedagogía del oprimido* y antes *La educación como práctica de la libertad*, me parece no sólo importante sino necesario.

Empezaré precisamente por el lenguaje machista que marca todo el libro y mi deuda con un sinnúmero de mujeres estadounidenses que me escribieron desde diferentes zonas de Estados Unidos entre fines de 1970 y comienzos de 1971, algunos meses después de la aparición de la primera edición del libro en Nueva York. Era como si se hubieran puesto de acuerdo para enviar sus cartas críticas, que fueron llegando a mis manos, en Ginebra, durante dos o tres meses, casi sin interrupción.

En general, comentando el libro, lo que les parecía positivo en él y la contribución que aportaba a su lucha, invariablemente hablaban de lo que les parecía una gran contradicción en mí. Es que, decían ellas con sus palabras, al discutir la opresión y la liberación, al criticar con justa indignación las estructuras opresoras, yo usaba sin embargo un lenguaje machista, y por lo tanto discriminatorio, en el que no había lugar para las

mujeres. Casi todas las que me escribieron citaban un pasaje u otro del libro, como por ejemplo el que ahora escojo yo mismo: "De esta manera, profundizando la toma de conciencia de la situación, los hombres se 'apropian' de ella como realidad histórica y, como tal, capaz de ser transformada por ellos".[4] Y me preguntaban: "¿Por qué no las mujeres también?".

Recuerdo como si fuera hoy que estaba leyendo las primeras dos o tres cartas que recibí y cómo, condicionado por la ideología machista, reaccioné. Yes importante destacar que, estando a fines de 1970 y comienzos de 1971, yo ya había vivido intensamente la experiencia de la lucha política, ya tenía cinco o seis años de exilio, ya había leído un mundo de obras serias, y sin embargo al leer las primeras críticas que me llegaban todavía me dije o me repetí lo que me habían enseñado en mi infancia: "Pero cuando digo hombre, la mujer necesariamente está incluida". En cierto momento de mis tentativas, puramente ideológicas, de justificar ante mí mismo el lenguaje machista que usaba, percibí la mentira o la ocultación de la verdad que había en la afirmación: "Cuando digo hombre, la mujer está incluida". ¿Y por qué los hombres no se sienten incluidos cuando decimos: "Las mujeres están decididas a cambiar el mundo"? Ningún hombre se sentiría incluido en el discurso de ningún orador ni en el texto de ningún autor que dijera: "Las mujeres están decididas a cambiar el mundo". Del mismo modo que se asombran (los hombres) cuando ante un público casi totalmente femenino, con dos o tres hombres apenas, digo: "Todas ustedes deberían", etc. Para los hombres presentes, o yo ignoro la sintaxis de la lengua portuguesa o estoy tratando de hacerles un chiste. Lo imposible es que se piensen incluidos en mi discurso. ¿Cómo explicar, a no ser ideológicamente, la regla según la cual si en una sala hay doscientas mujeres y un solo hombre debo decir: "Todos ellos son trabajadores y dedicados"? En verdad, éste no es un problema gramatical, sino ideológico.

En este sentido expresé al comienzo de estos comentarios mi deuda con aquellas mujeres, cuyas cartas desdichadamente perdí también, porque me hicieron ver cuánto tiene el lenguaje de ideología.

Entonces les escribí a todas, una por una, acusando recibo de sus cartas y agradeciendo la excelente ayuda que me habían dado.

Desde entonces me refiero siempre a *mujer y hombre*, o a los seres humanos. A veces prefiero afear la frase para hacer explícito mi rechazo del lenguaje machista.

Ahora, al escribir esta *Pedagogia de la esperanza*, en la que repienso el alma y el cuerpo de la *Pedagogía del oprimido*, pediré a las editoriales que superen su lenguaje machista. Y que no se diga que éste es un problema menor, porque en verdad es un problema mayor. Que no se diga que lo fundamental es el cambio del mundo malvado, su recreación en el sentido de hacerlo menos perverso, y por lo tanto la superación del habla machista es de menor importancia, sobre todo porque las mujeres no son una clase social.

[4] *Pedagogía del oprimido*, 44a ed., México, Siglo XXI, 1970, p. 94.

La discriminación de la mujer, expresada y efectuada por el discurso machista y encarnada en prácticas concretas, es una forma colonial de tratarla, incompatible por lo tanto con cualquier posición progresista, de mujer o de hombre, poco importa.

El rechazo de la ideología machista, que implica necesariamente la recreación del lenguaje, es parte del sueño posible en favor del cambio del mundo. Por eso mismo, al escribir o hablar un lenguaje ya no colonial, no lo hago para agradar a las mujeres o desagradar a los hombres, sino para ser coherente con mi opción por ese mundo menos malvado del que hablaba antes. Del mismo modo en que no escribí el libro que ahora revivo para ser simpático a los oprimidos como individuos y como clase y simplemente fustigar a los opresores como individuos y como clase también. Lo escribí como tarea política que me pareció mi deber cumplir.

Agréguese que no es puro idealismo no esperar que el mundo cambie radicalmente para ir cambiando el lenguaje. Cambiar el lenguaje es parte del proceso de cambiar el mundo. La relación lenguaje-pensamiento-mundo es una relación dialéctica, procesal, contradictoria. Es claro que la superación del discurso machista, como la superación de cualquier discurso autoritario, exige o nos plantea la necesidad de, paralelamente al nuevo discurso, democrático, antidiscriminatorio, empeñarnos en prácticas también democráticas.

Lo que no es posible es simplemente hacer el discurso democrático y antidiscriminatorio y tener una práctica colonial.

Un aspecto importante, en el capítulo del lenguaje, que quisiera destacar es cuánto me impresionó siempre, en mis experiencias con trabajadores y trabajadoras urbanos y rurales, su lenguaje metafórico. La riqueza simbólica de su habla. En un casi paréntesis llamaría la atención sobre la rica bibliografía que hay actualmente en materia de trabajos de lingüistas y filósofos del lenguaje sobre la metáfora y su uso en la literatura y en la ciencia. Sin embargo aquí lo que me preocupa es acentuar hasta qué punto el habla popular y la escasez en ella de *esquinas* de aristas duras que nos hieran (y aquí les va una metáfora) siempre me interesaron y me apasionaron. Desde la adolescencia en Jaboatao mis oídos empezaron a abrirse favorablemente a la sonoridad del habla popular. Más tarde, ya en el SESI, se sumaría a esto la creciente comprensión de la semántica y necesariamente de la sintaxis populares.

Mis largas conversaciones con pescadores, en sus cascaros en la playa de Pontas de Pedra, en Pernambuco, así como mis diálogos con campesinos y trabajadores urbanos, en los cerros y en las calles de Recife, no sólo me familiarizaron con su lenguaje sino que me aguzaron la sensibilidad a la belleza con que siempre hablan de sí mismos, incluso de sus dolores, y del mundo. Belleza y seguridad también.

Uno de los mejores ejemplos de esa belleza y de esa seguridad se encuentra en el discurso de un campesino de Minas Gerais,[5] en diálogo con el antropólogo Carlos Brandáo, en una de las muchas andanzas de éste por los campos, como investigador. Brandáo grabó una larga conversación con Antonio Cícero de Souza, conocido como Cico, de la que aprovechó una parte como prefacio al libro que organizó.[6]

> "Ahora usted llega y me pregunta: Cico, ¿qué es educación? Está bueno. Pues, yo lo que pienso, lo digo. Entonces vea, usted dice: "educación"; ahí yo digo: "educación". La palabra es la misma ¿verdad? La pronunciación, quiero decir. Es una misma: "educación". Pero entonces yo le pregunto a usted: ¿es la misma cosa? ¿Estamos hablando de lo mismo cuando decimos esa palabra? Ahí yo digo: no. Yo se lo digo a usted así tal cual: no, no es lo mismo. Yo creo que no.
> Educación... Cuando usted llega y dice "educación", viene de su mundo. El mismo, otro. Cuando el que habla soy yo viene de otro lugar, de otro mundo. Viene del fondo de un pozo que es el lugar de la vida de un pobre, como dicen algunos. Comparación: ¿en el suyo esa palabra viene junto con qué? ¿Con escuela, no es así? ¿Con un profesor fino, con buena ropa, estudiado, buen libro, nuevo, cuaderno, pluma, todo bien separado, cada cosa a su manera, como debe ser... De su mundo viene estudio de escuela que transforma a la persona en doctor. ¿No es verdad? Yo creo que es, pero creo de lejos, porque yo nunca vi eso aquí".

Cierta vez propuse a un grupo de estudiantes de un curso de posgrado en la puc-sp[7] una lectura en conjunto del texto de Cico. Un análisis, una lectura crítica de ese texto.

Pasamos cuatro sesiones de tres horas para leer las cuatro páginas de Cico.

La temática que se fue planteando a medida que fuimos adentrándonos en el texto, descubriéndola, rica y plural, hacía que el tiempo pasara sin que nos diéramos cuenta. No hubo intervalo en encuentros en que estudiamos a Cico, tal era la pasión con que nos entregábamos al trabajo.

Algo que me gustaría mucho haber podido hacer, y que el no haberlo hecho no me hizo perder la esperanza de llegar a hacerlo algún día, es discutir con trabajadores y trabajadoras rurales o urbanos ese texto de Cico. Una experiencia en que, partiendo de la lectura que hicieran del discurso de Cico, fuera agregándole la mía también. En el momento en que tomáramos el texto de Cico y habláramos de él, me cabría enseñar *n* contenidos en tomo a los cuales, igual que Cico, posiblemente con un poder de análisis menor que el de

---

[5] Minas Gerais es una de las unidades de la federación brasileña, localizada en la región sureste (entre los paralelos 14 y 22 Y los meridianos 41 y 51), y tiene ese nombre porque fue en la región que corresponde a su territorio donde se descubrieron, a mediados del siglo XVIII, las grandes minas de oro y después las de muchos otros minerales nobles.

[6] Carlos Brandáo *et al., A questiio política da educaaio popular*, Sao Paulo, Brasiliense, 1980.

[7] puc-sp es la conocida sigla, entre los brasileños, de la Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo.

él, ellos y ellas tienen un "saber de experiencia vivida". Lo fundamental, sin embargo, sería que los desafiara para que, aprehendiendo la significación más profunda de los temas y de los contenidos, pudiesen aprenderlos.

No hay cómo no repetir que enseñar no es la pura transferencia mecánica del perfil del contenido que el profesor hace al alumno, pasivo y dócil. Como tampoco hay cómo no repetir que partir del saber que tengan los educandos no significa quedarse girando en torno a ese saber. Partir significa ponerse en camino, irse, desplazarse de un punto a otro y no *quedarse*, permanecer. Jamás dije, como a veces insinúan o dicen que dije, que, debemos girar fascinados en tomo al saber de los educandos, como la mariposa alrededor de la luz.

Partir del "saber de experiencia vivida" para superarlo no es *quedarse* en él.

Hace algunos años estuve en una capital nordestina, invitado por educadores que actuaban en áreas rurales del estado. Querían tenerme con ellos y ellas en los tres días que dedicarían a la evaluación de su trabajo con diferentes grupos de campesinos. En cierto momento de una de las sesiones salió a luz la cuestión del lenguaje, del contorno sonoro del habla de los campesinos, de su simbolismo. Uno de los presentes relató entonces el siguiente hecho.

Hacía ya casi dos meses que quería, dijo, tomar parte en las reuniones dominicales que un equipo de campesinos realizaba después de la misa de las 9 de la mañana. Ya le había insinuado al líder su deseo sin haber recibido la necesaria anuencia.

Un día finalmente fue invitado y oyó, como apertura de la reunión, presentándolo al grupo, el siguiente discurso del líder: "Tenemos hoy un compañero nuevo que no es campesino. Es un hombre de lectura. En la última reunión discutí con ustedes sobre la presencia de él aquí con nosotros". Después de hablar un poco sobre el visitante, lo miró atentamente y dijo: "Necesitamos decirte, compañero, una cosa importante. Si viniste aquí pensando enseñamos que somos explotados, no hace falta, porque nosotros lo sabemos muy bien. Ahora lo que nosotros queremos saber de ti es si tú vas a estar con nosotros, a la hora que caigan los palos".

Es decir, digo ahora yo, si tu solidaridad supera los límites de tu curiosidad intelectual, si va más allá de las notas que vas a tomar en las reuniones con nosotros, si vas a estar con nosotros, a nuestro lado, cuando caiga sobre nosotros la represión.

Otro educador, posiblemente estimulado por la historia que había oído, dio su testimonio contando lo siguiente: que estaba participando con otros educadores y educadoras en un día de estudios con dirigencias campesinas. De repente uno de los campesinos habló diciendo: "Así como vamos en esta conversación no nos vamos a entender. Porque mientras que ustedes ahí –y señaló al grupo de educadores– no hablan más que de la *sal*, nosotros aquí –e indicó al grupo de campesinos– nos interesamos por la *sazón*, y la *sal* no es más que una parte de la *sazón*".

Para los campesinos, los educadores estaban perdiéndose en la visión que suelo llamar *focalista* de la realidad, mientras que ellos lo que querían era la comprensión de las

relaciones entre las partes componentes de la totalidad. No negaban la sal, pero querían entenderla en sus relaciones con los demás ingredientes que en conjunto componían la *sazón*.

En relación con esa riqueza popular de la que tanto podemos aprender, recuerdo sugerencias que anduve haciendo a varios educadores y educadoras en contacto frecuente con trabajadores urbanos y rurales, en el sentido de ir registrando historias, trozos de conversaciones, frases, expresiones, que pudieran servir para análisis semánticos, sintácticos, prosódicos de su discurso. En cierto momento de un esfuerzo como ése, sería posible proponer a los trabajadores, como si fueran codificaciones, las historias o las frases, o los trozos de discurso, ya estudiados, sobre todo con la colaboración de sociolingüistas, y probar la comprensión que habían tenido los educadores de esas frases o historias presentándola a los trabajadores. Sería un ejercicio de aproximación de las dos sintaxis –la dominante y la popular–.

En verdad, en materia de lenguaje hay algo más a lo que quisiera referirme. Algo que jamás acepté, por el contrario, que siempre rechacé: la afirmación o la pura insinuación de que escribir bonito, con elegancia, no es cosa de científico. Los científicos escriben difícil, no bonito. Siempre me ha parecido que el momento estético del lenguaje debe ser perseguido por todos nosotros, no importa si somos científicos rigurosos o no. No hay ninguna incompatibilidad entre el rigor en la búsqueda de la comprensión y del conocimiento del mundo y la belleza de la forma en la expresión de los descubrimientos.

Sería absurdo que la compatibilidad se diera o debiera darse entre la fealdad y el rigor.

No por casualidad mis primeras lecturas de la obra de Gilberto Freyre, en los años cuarenta, me impresionaron tanto, así como hoy releerla también constituye un momento de placer estético.

A mí, desde muy joven, siempre me agradó un discurso sin aristas, no importa si es de un campesino ingenuo frente al mundo o de un sociólogo del porte de Gilberto Freyre. Creo que en este país poca gente ha manejado el lenguaje con el buen gusto con que lo hizo él.

Nunca me olvido del impacto que causaba en adolescentes a quienes yo enseñaba portugués, en los años cuarenta, la lectura que hacía con ellos de trozos de la obra de Gilberto. Casi siempre lo tomaba como ejemplo para hablar de la colocación de los pronombres objetivos en las oraciones, subrayando la belleza de su estilo. Difícilmente, de acuerdo con la gramática o no, Gilberto Freyre escribía una cosa fea.

Fue él quien, en una primera experiencia estética, entre *"ela vinh se aproximando" y "ela vinha se aproximando"*,[8] me hizo optar, sin ninguna dificultad, por la segunda posibilidad, debido a la sonoridad que resulta de la separación del *se* del verbo auxiliar

[8] La traducción sería más o menos: "ella veníase acercando" y "ella venía acercándose". [T.]

vinha que le “da” la libertad de dejarse atraer por la *a* del verbo principal aproximando. Él *se* de *vinha-se* pasa a ser sa cuando se libera de aquel verbo y como que se arrima a la a de aproximando.

No comete pecado contra la seriedad científica quien, rechazando la estrechez y la falta de sabor de la afectación gramatical. Jamás dice o escribe “*tinha acabado-se*”, o “*seuocé ver Pedro*” o bien "*houueram muitas pessoas na audiencia*”, o “*fazem muitos ano; que voltei*”.[9]

No comete pecado contra la seriedad científica quien trata bien a la palabra para no herir el oído y el buen gusto de quien lee o escucha su discurso, y no por eso puede ser acusado en forma simplista de “retórico” o de haber caído en la “fascinación de la elegancia lingüística como fin en sí misma”. Cuando no acusado de haber sido vencido por la fuerza del disgusto de un parloteo inconsecuente, o señalado como “pretencioso” o “e~nob” o visto como ridículamente pomposo en su forma de escribir o de hablar.

Si Gilberto Freyre, por no hablar más que de él, entre nosotros, hubiera creído eso, es decir en la relación entre rigor científico y desprecio por el tratamiento estético del lenguaje, no tendríamos hoy páginas como la que sigue:

La palabra “Nordeste” es hoy una palabra desfigurada por la expresión “obras del Nordeste”, que significa “obras contra las secas”. Los sertiies de arena seca que rechina bajo los pies. Los sertoes de paisajes duros que roen los ojos. Los mandacarús,10[6] los vacunos y caballos angulosos. Las sombras leves como almas del otro mundo con miedo del sol.

Pero ese Nordeste de figuras de hombres y de animales que se alargan casi como figuras de El Greco es tan sólo un lado del Nordeste. El otro Nordeste. Más viejo que él es el Nordeste de árboles gruesos, de sombras profundas, de bueyes pachorrientos, de gente vigorosa y a veces redondeada casi como Sancho Panza por la miel de caña, por el pescado cocido con mandioca, por el trabajo lento y siempre igual, por los parásitos, por el aguardiente, por el guarapo de caña, por el frijol, por las lombrices, por la erisipela, por el ocio, por las enfermedades que hinchan a las personas, por el propio mal de comer tierra.

Y más adelante: “Un Nordeste oleoso donde en noche de luna parece escurrir un aceite gordo de las cosas y de las personas”.[11] En relación con la Pedagogía del oprimido, hubo críticas como las referidas más arriba y también a lo que se consideró la ininteligibilidad del texto. Críticas al lenguaje considerado como casi imposible de entender, y tan rebuscado y elitista que no podía esconder mi “falta de respeto por el pueblo”.

[9] Aproximadamente: “habíase acabado”, “si verás a Pedro”, “hubieron muchas personas en el público”, “hacen muchos años que volví” [T.].

[11] Gilberto Freyre, *op. cit.*

Al recordar unas y volver a ver otras de esas críticas, hoy, me acuerdo de un encuentro que tuve en Washington, en 1972, con un grupo de jóvenes interesados en discutir algunos temas del libro.

Había entre ellos un hombre negro, de unos cincuenta años de edad, dedicado a problemas de organización comunitaria. Durante los debates, de vez en cuando, después de una visible dificultad para comprender de uno de los jóvenes, él hablaba para aclarar el punto, y lo hacía siempre muy bien.

Al final de la reunión se acercó a mí y, en forma simpática, me dijo: "Si alguno de esos jóvenes te dice que no te entiende a causa del inglés que hablas, no es cierto. La cuestión es de lenguaje-pensamiento. La dificultad está en que ellos todavía no piensan dialécticamente. Y todavía les falta convivencia con la dureza de la experiencia de los sectores discriminados de la sociedad".

Es interesante también observar que algunas críticas, en inglés, al lenguaje "difícil y esnob" de la *Pedagogía* atribuían alguna responsabilidad a mi amiga Myra Ramas, seria y competente traductora del libro. Myra trabajó con la máxima corrección profesional, con absoluta seriedad. Durante el proceso de traducción del texto, acostumbraba consultar con un grupo de amigos a quienes llamaba por teléfono para preguntar: "¿Tiene sentido esta frase para ti?". Y citaba el trozo que acababa de traducir, sobre el cual tenía dudas. Por otra parte, terminada parte de un capítulo, enviaba copia de la traducción y del original a otros amigos estadounidenses que dominaban el portugués, como el teólogo Richard Shaull, quien prologó la edición estadounidense, solicitándoles sus opiniones y sugerencias.

Yo mismo, que en esa época residía en Cambridge como profesor visitante en Harvard, fui consultado por ella varias veces. Recuerdo su paciente investigación de las diferentes hipótesis que se le ocurrieron para traducir una de mis metáforas, "inédito viable", que finalmente optó por llamar "untested Jeasibility".

Con las limitaciones derivadas de mi carencia de autoridad respecto a la lengua inglesa, debo decir que me siento muy bien en la traducción de Myra. Por eso, frente a los lectores y las lectoras de lengua inglesa, en seminarios y discusiones, he asumido siempre la responsabilidad por las críticas hechas al lenguaje del libro.

Recuerdo también la opinión de un joven de 16 años, hijo de una excelente alumna negra que tuve en Harvard, a quien solicité que leyera la traducción del primer capítulo de la *Pedagogía*, que acababa de llegar de Nueva York. A la semana siguiente me trajo la de ella y la de su joven hijo, a quien había pedido que leyera el texto. "Este texto –decía él– fue escrito sobre mí. Habla de mí". Aun admitiendo que haya tropezado con alguna que otra palabra ajena a su experiencia intelectual de adolescente, eso no le hizo perder la comprensión de la totalidad. Su experiencia existencial en el contexto de la discriminación hizo que desde el principio fuera *simpático* al texto.

Hoy, después de tantos años, con la *Pedagogía* traducida a un sinnúmero de lenguas a través de las cuales ha cubierto prácticamente el mundo, ese tipo de crítica ha disminuido bastante. Pero aún las hay.

Por eso me alargo un poco más sobre la cuestión.

No veo cómo puede ser legítimo que un estudiante o una estudiante, un profesor o una profesora cierre un libro cualquiera, no sólo la *Pedagogía del oprimido*, diciendo simplemente que su lectura no es viable porque no entendió claramente el significado de un período. Y sobre todo hacerlo sin haber hecho el menor esfuerzo, sin haber actuado con la seriedad necesaria para quien estudia. Hay muchas personas para quienes detener la lectura de un texto en el momento en que surgen dificultades para su comprensión, a fin de recurrir a instrumentos de trabajo corrientes –diccionarios, incluyendo los de filosofía y ciencias sociales, los etimológicos, los de sinónimos, las enciclopedias, etc.–, es una pérdida de tiempo. No. Por el contrario, el tiempo dedicado a la consulta de diccionarios y enciclopedias para elucidar lo que estamos leyendo es tiempo de estudio, no tiempo perdido. A veces las personas continúan la lectura esperando captar mágicamente, en la página siguiente, el significado de la palabra, si es que aparece de nuevo.

Leer un texto es algo más serio, que exige más. Leer un texto no es "pasear" en forma licenciosa e indolente sobre las palabras. Es aprender cómo se dan las relaciones entre las palabras en la composición del discurso. Es tarea de sujeto crítico, humilde, decidido.

Leer, como estudio, es un proceso difícil, incluso penoso a veces, pero siempre placentero también. Implica que el lector o la lectora se adentren en la intimidad del texto para aprehender su más profunda significación. Cuanto más hacemos este ejercicio en forma disciplinada, tanto más nos preparamos para que las futuras lecturas sean menos difíciles.

Leer un texto exige de quien lo hace, sobre todo, estar convencido de que las ideologías no han muerto. Por eso mismo, la que permea el texto, o a veces se oculta en él, no es necesariamente la de quien lo lee. De ahí la necesidad de que el lector adopte una postura abierta y crítica, radical y no sectaria, sin la cual cerrará el texto, prohibiéndose aprender algo de él, porque es posible que defienda posiciones antagónicas a las suyas. E, irónicamente, a veces esas posiciones son apenas diferentes.

En muchos casos ni siquiera hemos leído a la autora o al autor: hemos leído acerca de ella o de él y aceptamos las críticas que se les hacen sin ir directamente a sus textos. Las asumimos como nuestras.

El profesor Celso Beisiegel, pro-rector de la Universidad de Sao Paulo y uno de los intelectuales más serios del país, me dijo que cierta vez, participando en un grupo de discusión sobre la educación brasileña, oyó decir a uno de los presentes que mis trabajos ya no tenían importancia en el debate nacional acerca de la educación. Curioso, Beisiegelle preguntó: "¿Qué libros de Paulo Freire estudió usted?".

Sin casi silencio después de la pregunta, el joven crítico respondió: "Ninguno. Pero leí sobre él".

Lo fundamental, sin embargo, es que no se critica a un autor o a una autora por lo que se dice sobre él o ella, sino por la lectura seria, dedicada, competente que hacemos de sus textos. Sin que esto signifique que no debemos leer lo que se ha dicho y se dice sobre él o ella, también.

Finalmente, la práctica de leer textos seriamente termina por ayudarnos a aprender cómo la lectura, como estudio, es un proceso amplio, que exige tiempo, paciencia, sensibilidad, método, rigor, decisión y pasión por conocer.

Sin necesariamente referirme a los autores o a las autoras de críticas ni tampoco a los capítulos de la Pedagogía a que se refieren las restricciones, continuaré el ejercicio de ir tomando aquí y allá algún juicio frente al cual debo pronunciarme, o rehacer un pronunciamiento anterior.

Uno de esos juicios, que viene de los años setenta, es el que me toma precisamente por lo que crítico y combato, es decir, me toma por arrogante, elitista, "invasor cultural", es decir alguien que no respeta la identidad popular, de clase, de las clases populares -trabajadores rurales y urbanos. En el fondo ese tipo de entica, dirigido a mí, con base en una comprensión distorsionada de la concientización y en una visión profundamente ingenua de la práctica educativa –vista como práctica neutra, al servicio del bienestar de la humanidad–, no es capaz de percibir que una de las bellezas de esta práctica es precisamente que no es posible vivirla sin correr riesgo. El riesgo de no ser coherentes, de decir una cosa y hacer otra, por ejemplo. Y es precisamente su politicidad, su imposibilidad de ser neutra, lo que exige del educador o de la educadora su eticidad. La tarea de la educadora o del educador sería demasiado fácil si se redujera a la enseñanza de contenidos que ni siquiera necesitarían ser manejados y "transmitidos" en forma aséptica, porque en cuanto contenidos de una ciencia neutra serían asépticos en sí. En ese caso el educador no tendría por qué preocuparse o esforzarse, por lo menos, por ser decente, ético, a no ser con respecto a su capacitación. Sujeto de una práctica neutra, no tendría otra cosa que hacer que "transferir conocimiento" igualmente neutro.

No es eso lo que ocurre en la realidad. No hay ni ha habido jamás una práctica educativa, en ningún espacio-tiempo, comprometida únicamente con ideas preponderantemente abstractas e intocables. Insistir en eso y tratar de convencer a los incautos de que ésa es la verdad es una práctica política indiscutible con que se intenta suavizar una posible rebeldía de las víctimas de la injusticia. Tan política como la otra, la que no esconde, sino que por el contrario proclama su politicidad.

Lo que me mueve a ser ético por sobre todo es saber que como la educación es, por su propia naturaleza, directiva y política, yo debo respetar a los educandos, sin jamás negarles mi sueño o mi utopía. Defender una tesis, una posición, una preferencia, con seriedad y con rigor, pero también con pasión, estimulando y respetando al mismo tiempo el derecho al

discurso contrario, es la mejor forma de enseñar, por un lado, el derecho a tener el deber de "pelear" por nuestras ideas, por nuestros sueños, y no sólo aprender la sintaxis del verbo haber, y por el otro el respeto mutuo.

Respetar a los educandos, sin embargo, no significa mentirles sobre mis sueños, decirles con palabras o gestos o prácticas que el espacio de la escuela es un lugar "sagrado" donde solamente se estudia, y estudiar no tiene nada que ver con lo que ocurre en el mundo de afuera; ocultarles mis opciones, como si fuera "pecado" preferir, optar, romper, decidir, soñar. Respetarlos significa, por un lado, darles testimonio de mi elección, defendiéndola; por el otro, mostrarles otras posibilidades de opción mientras les enseño, no importa qué...

Y que no se diga que si soy profesor de biología no puedo alargarme en otras consideraciones, que debo enseñar sólo biología, como si el fenómeno vital pudiera comprenderse fuera de la trama histórico-social, cultural y política. Como si la vida, la pura vida, pudiera ser vivida igual en todas sus dimensiones en la favela,[12] en el cortidad[13] una

---

[12] En Brasil llamamos *favela* a la aglomeración de casas construidas, inicialmente, con restos de material de construcción, tablas viejas, láminas de zinc, en fin, con chatarra diversa, y que hasta hace muy pocos años carecía totalmente de los servicios de agua, luz, desagüe, recolección de basura y transporte.

Las primeras *favelas* fueron formadas por los contingentes de esclavos libertos de fines del siglo pasado que, sin oferta de trabajo, sin instrumentos ni calificación para el mismo, invadieron los cerros, o *marros,* de las ciudades grandes. Abandonados en los caminos, caminaron hacia los núcleos urbanos en la esperanza de sobrevivir.

Muchas de las *favelas* que llenan las grandes ciudades brasileñas ya no se exhiben sólo en los *marros* -hoy espacios predilectos de la burguesía- de los que anteriormente se apoderaban, sino también en áreas junto a las carreteras y los arroyos, en terrenos urbanos tomados por "invasión" y debajo de viaductos, en todas las áreas "abandonadas" en que pueden instalarse en grupos familiares pequeños o grandes, para vivir cerca del trabajo o de la "civilización!.

Las mayores *favelas* de Brasil se encuentran en los *marros* de Río de Janeiro, porque para allá se encaminaron las multitudes de esclavos liberados. La de la "Rocinha" tiene hoy más de 500.000 habitantes y pese a lo amontonado de sus viviendas, en estado de casi promiscuidad que traduce el abandono de sus habitantes por la sociedad, ellos mismos vienen politizándose, a menudo con ayuda de "pastorales" de la Iglesia Católica, y con eso aglutinándose en organizaciones de "moradores del barrio" que reivindican servicios públicos.

En esa *favela,* como en muchas otras, se agrava un clima de violencia y de hostilidad que según entiendo es la respuesta a la secular exclusión de la vida social de aquellos brasileños que fueron obligados a "contar sus días de vida".

Así, como una "fuerza de venganza" de los oprimidos contra sus opresores pagamos el precio, hoy, de tener en las *favelas* uno de los mayores problemas sociales, que entre otras cosas exige soluciones urgentes y definitivas.

Entre esas soluciones estaría la reforma agraria. Brasil sigue siendo tan colonial como en el siglo XVI, cuando fue dividido en grandes latifundios –las capitanías hereditarias– en la esperanza, ingenua, que tuvo Portugal de hacer de "esas tierras donde plantando todo se da" un espacio habitado y productivo.

Los latifundios inmensos, sin producir y sin gente, propiedad de una sola familia, han impedido que se haga en el país –que hoyes uno de los pocos países capitalistas modernos e, increíblemente, la octava economía del mundo- una división más humana y más racional, que por lo demás nunca se ha intentado con seriedad, de esas tierras.

En realidad hoy los gobernantes, sobre todo los presidentes municipales, hombres o mujeres, tienen que encarar esos conjuntos "clandestinos" –conspicuos en casi todos los grandes núcleos urbanos del Brasil– para dar condiciones de habitación dignas a quienes están en la necesidad de vivir allí.

zona feliz de los “Jardines”[14] de Sao Paulo. Si soy profesor de biología debo, obviamente, enseñar biología, pero al hacerlo no puedo separarla de esa trama.

Tiene que haber voluntad política aliada a las soluciones técnicas, puesto que con la actual estructura económico-social de Brasil no es posible acabar con los millares de *favelas* esparcidas por todo el país.

En la ciudad de Sao Paulo la administración actual ha tratado de mejorar las condiciones de las *favelas* –pero sólo de las surgidas en terrenos capaces de soportar la fijación de gran número de casas y de personas, desanimando a las que se han instalado en terrenos sujetos a derrumbes–, porque éstas ya no son el lugar de “paso” que los migrantes utilizaban antes de poder adherirse a la vida económica de esa metrópolis.

Hoy todos nosotros, tanto de la sociedad civil como de la sociedad política, sabemos que la *favela* es el único espacio posible de residencia, en la ciudad de Sao Paulo, para los trabajadores que han llegado en los últimos años, con la ciudad ya saturada e “hinchada” por el exceso de población (los censos dicen casi 10 millones, pero la estimación, más real, es de 12 millones), y que son obligados a unirse a los antiguos habitantes de las *[auelas,* a los desposeídos y marginados condenados desde hace más de un siglo a vivir en ellas.

La población de las *[cuelas* de la ciudad de Sao Paulo aspira a la legalización de sus construcciones –actualmente hechas en su mayoría de ladrillos o bloques de cemento y cubiertas de tejas– y de la posesión de los terrenos. Son innumerables las “sociedades de amigos del barrio” que organizan escuelas y grupos de alfabetización de adultos, en convenio con la Secretaría Municipal de Educación, y solicitan de los poderes municipales otros servicios públicos.

Así, reclaman que la posesión de hecho de sus viviendas se transforme en propiedad de derecho. La población de las *fauelas* intuye que eso posibilitaría la urbanización de las *fauelas,* lo que en consecuencia aseguraría servicios públicos mejores que los existentes. En gran número de *faoelas* de Sao Paulo hay agua y luz eléctrica, y ocasionalmente desagües.

La ciudad de Sao Paulo, que cuenta con el tercer presupuesto más grande del país (después de la Unión y del estado del que es capital, el estado de Sao Paulo), polo dinámico de la economía nacional y centro cultural de la nación, contradictoriamente tiene, en 1992, una población de casi un millón *defavezados viviendo* en las 1.790 *favelas* registradas por el organismo competente de la presidencia municipal.

[13] Los *corticos,* igual que las *favelas,* no son exclusivamente problemas de habitación, sino principalmente síntomas de problemas sociales más amplios y graves.

Los *corticos* se forman cuando varias familias habitan en una sola casa. En general alquilan al propietario o más comúnmente subalquilan a un intermediario un pequeño espacio dentro de una vivienda.

Los primeros *corticos* se instalaron en antiguos caserones del centro de las ciudades, que albergaran antes a familias acomodadas.

Estas, al ser “obligadas” a irse a vivir en barrios nobles, alejados de los grandes problemas del centro y zonas aledañas, que hoy son focos de violencia, dejaron sus antiguas viviendas, con sus innumerables salas ,'cuartos, para ser las “casas” de esos habitantes de clase media muy baja o baja. Actualmente los *corticos* se han diseminado por toda la ciudad, también en casas más modestas que aquellos nobles caserones.

Obviamente la promiscuidad es grande, así como los riesgos generados por la falta de higiene y la mala conservación de los antiguos caserones aristocráticos y de las construcciones precarias de esos nuevos *corticos.*

Datos estimados por un organismo de la Secretaría que se encarga de la vivienda en la ciudad de Sao Paulo, SEHAB-HABI, indican que en 1992 hay en esa ciudad 88.200 casas convertidas en *corticos* y un total de 3 millones de personas viviendo en ellas.

Algunas veces una familia no tiene exclusivamente para sí el espacio alquilado, sino que lo comparte con otras familias, que se alternan en turnos de 8 o 12 horas cada una, sobre todo si ese espacio se encuentra en el centro de la ciudad, lugar privilegiado por esa clientela.

Una parte de la población de la ciudad de Sao Paulo, como casi todas las grandes ciudades brasileñas, vive en esas condiciones impuestas por la división injusta del producto nacional y de las tierras brasileñas.

[14] Los llamados “jardines” de la ciudad de Sao Paulo son los barrios de la clase media alta y de la clase alta, que inicialmente estaban subdivididos en Jardín América, Jardín Europa y Jardín Paulista, y hoy forman un todo en que las calles arboladas con césped y jardines en las banquetas alternan con las casas grandes, bonitas y bien construidas dentro de jardines inmensos y floridos y los edificios de departamentos en que no faltan el buen gusto, el confort y el lujo.

Es la misma reflexión que nos imponemos con relación a la alfabetización. Quien busca un curso de alfabetización de adultos quiere aprender a escribir y a leer frases y palabras, quiere alfabetizarse. Pero la lectura y la escritura de las palabras pasan por la lectura del mundo. Leer el mundo es un acto anterior a la lectura de la palabra. La enseñanza de la lectura y de la escritura de la palabra a la que falte el ejercicio crítico de la lectura y la releetura del mundo es científica, política y pedagógicamente manca.

¿Que existe el riesgo de influir en los alumnos? No es posible vivir, mucho menos existir, sin riesgos. Lo fundamental es prepararnos para saber correrlos bien.

Cualquiera que sea la calidad de la práctica educativa, autoritaria o democrática, es siempre directiva. Sin embargo, en el momento en que la directividad del educador o de la educadora interfiere con la capacidad creadora, formuladora, indagadora del educando en forma restrictiva, entonces la directividad necesaria se convierte en manipulación, en autoritarismo. Manipulación y autoritarismo practicados por muchos educadores que, diciéndose progresistas, la pasan muy bien.

Mi cuestión no es negar la politicidad y la directividad de la educación, tarea por lo demás imposible de convertir en acto, sino, asumiéndolas, vivir plenamente la coherencia de mi opción democrática con mi práctica educativa, igualmente democrática.

Mi deber ético, en cuanto uno de los sujetos de una práctica imposiblemente neutra –la educativa–, es expresar mi respeto por las diferencias de ideas y de posiciones. Mi respeto incluso por las posiciones antagónicas a las mías, que combato con seriedad y pasión.

Sin embargo, decir cavilosamente que no existen no es científico ni ético.

Criticar la arrogancia, el autoritarismo de intelectuales de izquierda o de derecha, en el fondo igualmente reaccionarios, que se consideran propietarios, los primeros del saber revolucionario, y los segundos del saber conservador; criticar el comportamiento de universitarios que pretenden concientizar a trabajadores rurales y urbanos sin concientizarse también con ellos; criticar un indisimulable aire de mesianismo, en el fondo ingenuo, de intelectuales que en nombre de la liberación de las clases trabajadoras imponen o buscan imponer la "superioridad" de su saber académico a las "masas incultas", esto lo he hecho siempre. Y de esto hablé casi exclusivamente en la *Pedagogía del oprimido*. Y de esto hablo ahora, con la misma fuerza, en la *Pedagogía de la esperanza*.

Una de las diferencias sustantivas, sin embargo, entre mí y los autores de esas críticas que se me hacen es que para mí el camino para la superación de esas prácticas está en la superación de la ideología autoritariamente elitista; está en el ejercicio difícil de las virtudes de la humildad, la coherencia, la tolerancia, por parte del o de la intelectual progresista. De la coherencia que va reduciendo la distancia entre lo que decimos y lo que hacemos.

Los "Jardines" son el opuesto antagónico de *las favelas y* de los *corticos.*

Para ellos y ellas, críticos y críticas, el camino está en la imposible negación de la politicidad de la educación, de la ciencia, de la tecnología.

"La teoría del aprendizaje de Freire –se dijo más o menos en los años setenta– está subordinada a propósitos sociales y políticos y una teoría así se expone al riesgo de la manipulación", como si fuera posible una práctica educativa en que profesores y profesoras, alumnos y alumnas, pudieran estar absolutamente exentos del riesgo de la manipulación y de sus consecuencias. Como si fuera o hubiera sido alguna vez posible, en algún tiempo-espacio, la existencia de una práctica educativa distante, fría, indiferente, en relación con "propósitos sociales y políticos".

Lo que se exige éticamente a los educadores y las educadoras es que, coherentes con su sueño democrático, respeten a los educandos, y por eso mismo no los manipulen nunca.

De ahí la cautela vigilante con que deben actuar, con que deben vivir intensamente su práctica educativa; de ahí que sus ojos deban estar siempre abiertos, sus oídos también, su cuerpo entero abierto a las trampas de que está lleno el llamado "currículum oculto". De ahí la exigencia que deben imponerse de ir tornándose cada vez más tolerantes, de ir poniéndose cada vez más transparentes, de ir volviéndose cada vez más críticos, de ir haciéndose cada vez más curiosos.

Cuanto más tolerantes, cuanto más transparentes, cuanto más críticos, cuanto más curiosos y humildes sean, tanto más auténticamente estarán asumiendo la práctica docente. En una perspectiva así, indiscutiblemente progresista, mucho más posmoderna que moderna, según entiendo la posmodernidad, y nada "modernizadora", enseñar no es simplemente transmitir conocimientos en torno al objeto o contenido. Transmisión que se hace en su mayor parte a través de la pura descripción del concepto del objeto, que los alumnos deben memorizar mecánicamente. Enseñar, siempre desde el punto de vista posmodernamente progresista de que hablo aquí, no puede reducirse a un mero enseñar a los alumnos a aprender a través de una operación en que el objeto del conocimiento fuese el acto mismo de aprender. Enseñar a aprender sólo es válido –desde ese punto de vista, repítase– cuando los educandos aprenden a aprender al aprender la razón de ser del objeto o del contenido. Enseñando biología u otra disciplina cualquiera es como el profesor enseña a los alumnos a aprender.

En la línea progresista, por lo tanto, enseñar implica que los educandos, "penetrando" en cierto sentido el discurso del profesor, se apropien de la significación profunda del contenido que se está enseñando. El acto de enseñar vivido por el profesor o la profesora va desdoblándose, por parte de los educandos, en el acto de conocer lo enseñado.

A su vez, el profesor o la profesora sólo enseñan en términos verdaderos en la medida en que conocen el contenido de lo que enseñan, es decir, en la medida en que se lo apropian, en que lo aprehenden. En este caso, al enseñar re-conocen el objeto ya conocido. En otras palabras, rehacen su cognoscitividad en la cognoscitividad de los educandos. Enseñar es así la forma que adopta el acto de conocimiento que el profesor o la profesora

necesariamente realizan a fin de saber lo que enseñan para provocar también en los alumnos su acto de conocimiento. Por eso enseñar es un acto creador, un acto crítico y no mecánico. La curiosidad de profesores y alumnos, en acción, se encuentra en la base del enseñar-aprender.

Enseñar un contenido por la apropiación o la aprehensión de éste por parte de los educandos exige la creación y el ejercicio de una seria disciplina intelectual que debe ir forjándose desde el nivel preescolar. Pretender la inserción crítica de los educandos en la situación educativa, en cuanto situación de conocimiento, sin esa disciplina es una espera vana. Pero así como no es posible enseñar a aprender sin enseñar cierto contenido a través de cuyo conocimiento se aprende a aprender, tampoco se enseña la disciplina de que hablo a no ser en y por la práctica cognoscitiva de la que los educandos van volviéndose sujetos cada vez más críticos.

XV

DEL GRATIFICANTE ACTO DE ESTUDIAR[1]

En la constitución de esa necesaria disciplina no hay lugar para la identificación del acto de estudiar, de aprender, de conocer, de enseñar, como un puro entretenimiento, una especie de juego con reglas flojas o sin reglas, ni tampoco como un quehacer insípido, desagradable, fastidioso. El acto de estudiar, de aprender, de conocer es difícil, sobre todo exigente, pero placentero, como siempre nos advierte Georges Snyders.[2] Es preciso pues que los educandos descubran y sientan la alegría que hay en él, que forma parte de él y que está siempre dispuesta a invadir a cuantos se entreguen a él.

El papel testimonial del profesor en la gestación de esa disciplina es enorme. Aquí una vez más su autoridad, de la que su competencia es una parte, desempeña una función importante. Un profesor que no toma en serio su práctica docente, que por eso mismo no estudia y enseña mallo que mal sabe, que no lucha por disponer de las condiciones materiales indispensables para su práctica docente, no coadyuva la formación de la imprescindible disciplina intelectual de los estudiantes. Por consiguiente, se anula como profesor.

Pero por otro lado esa disciplina no puede ser resultado de un trabajo que el profesor haga en los alumnos. Si bien requiere la presencia determinante del profesor o la profesora, su orientación, su estímulo, su autoridad, esa disciplina tiene que ser *construida* y *asumida* por los alumnos.

Me siento obligado a repetir, para enfatizar mi posición, que la práctica democrática en coherencia con mi discurso democrático, que habla de mi opción democrática, no me obliga al silencio en torno a mis sueños, así como tampoco la crítica necesaria a lo que Amílcar Cabral[3] llama “negatividades de la cultura” me convierte en un “invasor elitista” de la cultura popular. La crítica y el esfuerzo por superar esas “negatividades” son no sólo recomendables sino indispensables. En el fondo esto tiene que ver con el pasaje del conocimiento en el plano del “saber de experiencia vivida”, del sentido común, al conocimiento resultante de procedimientos más rigurosos de aproximación a los objetos cognoscibles. Y realizar esa superación es un derecho que las clases populares tienen. De

---

[1] Paulo Freire. *Pedagogía de la esperanza/ Un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido*. /Notas Ana María Araujo Freire/. México, Editores Siglo XXI, 1993, Capítulo III, 1995, pp. 107-130

[2] Georges Snyders, La joie a l'école, París, PUF, 1986.

[3] Amílcar Cabral, Obras escolhidas, vol. 1, A arma da teoria - unidade e luta, Lisboa, Seara Nova, 1976, p. 141.

ahí que, por ejemplo, negar a los campesinos, en nombre del respeto a su cultura, la posibilidad de ir más allá de sus creencias en torno a sí mismos en el mundo y a sí mismos con el mundo revele una ideología profundamente elitista. Es como si descubrir la razón de ser de las cosas y tener de ellas un conocimiento cabal fuera o debiera ser privilegio de las elites. A las clases populares les bastaría con el “creo que es”, en torno al mundo.

Lo que no es posible –me repito ahora– es la falta de respeto al sentido común; lo que no es posible es tratar de superarlo sin, partiendo de él, pasar por él.

Desafiar a los educandos en relación con lo que les parece su acierto es un deber de la educadora o el educador progresistas. ¿Qué clase de educador sería si no me sintiera movido por el impulso que me hace buscar, sin mentir, argumentos convincentes en defensa de los sueños por los que lucho? En la defensa de la razón de ser de la esperanza con que actúo como educador.

Lo que no es lícito hacer es esconder verdades, negar informaciones, imponer principios, castrar la libertad del educando o castigarlo, no importa cómo, si no acepta mi discurso, por las razones que sea; si rechaza mi utopía. Eso sí me haría caer, incoherentemente, en el sectarismo destructor que critiqué duramente ayer, en la *Pedagogía del oprimido*, y critico hoy al revisitarla en la *Pedagogía de la esperanza*.

Estas consideraciones me traen a otro punto, directamente ligado a ellas, en torno del cual he sufrido igualmente reparos que me parece deben ser reparados también. Me refiero a la insistencia con que desde hace largo tiempo defiendo la necesidad que tenemos, educadoras y educadores progresistas, de jamás subestimar o negar los saberes de experiencia vivida con que los educandos llegan a la escuela o a los centros de educación informal. Es evidente que hay diferencias en la forma de lidiar con esos saberes, si se trata de uno u otro de los casos citados anteriormente. Sin embargo, en cualquiera de ellos, subestimar la sabiduría que resulta necesariamente de la experiencia sociocultural es al mismo tiempo un error científico y expresión inequívoca de la presencia de una ideología elitista. Tal vez sea realmente un fondo ideológico escondido, oculto, que por un lado opaca la realidad objetiva y por el otro hace miopes a los negadores del saber popular al inducirlos al error científico. En última instancia, es esa “miopía” lo que, constituyéndose en obstáculo ideológico, provoca el error epistemológico.

Ha habido diferentes formas de comprensión negativa, y en consecuencia de crítica, a esta defensa del saber popular en la que hace tanto me empeño. Negación del saber popular tan discutible como su mitificación, como su exaltación, de naturaleza “basista”. Basismo y elitismo, tan sectarios que prisioneros *de* su verdad y *en* su verdad, se vuelven incapaces de ir más allá de sí mismos.

Una de esas maneras de hacer la crítica de la defensa que vengo haciendo de los saberes de experiencia vivida, que con frecuencia se repite todavía hoy, para mi legítimo asombro, es la que sugiere o afirma que en el fondo propongo que el educador debe quedar girando, junto con los educandos, en torno a su saber de sentido común, cuya superación no

se intentaría siquiera, y la crítica de este tenor concluye victoriosa subrayando el obvio fracaso de esa comprensión ingenua. Atribuida a mí –la defensa del giro incansable en torno al saber de sentido común.

Pero en verdad yo nunca he afirmado, ni siquiera insinuado, tamaña "inocencia".

Lo que he dicho y repetido sin cansarme es que no podemos dejar de lado, despreciado como inservible, lo que los educandos –ya sean niños que llegan a la escuela o jóvenes y adultos en centros de educación popular– traen consigo de comprensión del mundo, en las más variadas dimensiones de su práctica dentro de la práctica social de que forman parte. Su habla, su manera de contar, de calcular, sus saberes en torno al llamado otro mundo, su religiosidad, sus saberes en torno a la salud, el cuerpo, la sexualidad, la vida, la muerte, la fuerza de los santos, los conjuros.

Ése es, por lo demás, uno de los temas fundamentales de la etnocíencia y hoy: cómo evitar la dicotomía entre esos saberes, el popular y el erudito, o cómo comprender y experimentar la dialéctica entre lo que Snyders[4] llama "cultura primera" y "cultura elaborada".

Respetar esos saberes de los que tanto hablo, para ir más allá de ellos, jamás podría significar –en una lectura seria, radical, y por lo tanto crítica, jamás sectaria, rigurosa, bien hecha, competente, de mis textos– que el educador o la educadora deban seguir apegados a ellos, a esos saberes de experiencia vivida.

El respeto a esos saberes se inserta en el horizonte mayor en que se generan –el horizonte del contexto cultural–, que no se puede entender fuera de su corte de clase, incluso en sociedades tan complejas que la caracterización de ese corte es menos fácil de captar.

Así, pues, el respeto al saber popular implica necesariamente el respeto al contexto cultural. La localidad de los educandos es el punto de partida para el conocimiento que se van creando del mundo. "Su" mundo, en última instancia, es el primer e inevitable rostro del mundo mismo.

Mi preocupación por el respeto debido al mundo local de los educandos continúa generando, para mi asombro, de vez en cuando, nuevas críticas que me ven sin rumbo, perdido y sin salida en los estrechos horizontes de la localidad. Una vez más, esas críticas son resultado de lecturas mal hechas de mis textos o de lecturas de textos sobre mi trabajo, escritos por quienes me leyeron igualmente mal, en forma incompetente, o no me leyeron.

Yo merecería no sólo ésas, sino otras críticas incluso contundentes, si en lugar de defender el contexto local de los educandos como punto de partida para el ensanchamiento de su comprensión del mundo me pusiera a defender una posición "focalista". Una posición en que, perdiéndose la inteligencia dialéctica de la realidad, no se fuera capaz de percibir las relaciones contradictorias entre las partes y la totalidad. Habríase incurrido así en aquel

[4] Op. cit.

error criticado en cierto momento de este texto por campesinos a través de la relación que hacían entre la *sal*, como parte, como uno de los ingredientes de la *sazón*, y ésta como *totalidad*.

Jamás fue eso lo que hice o propuse a lo largo de mi práctica de educador, que me viene proporcionando la práctica de pensar en ella, y de la que ha resultado todo lo que he escrito hasta ahora.

Para mí viene siendo difícil, incluso imposible, entender la interpretación de mi respeto a lo *local*, como negación de lo *universal*. De lo local o de lo regional. Por ejemplo, no entiendo cómo, cuándo acertadamente se critican las posiciones que "ahogan" o "suprimen" la totalidad en la localidad –focalismo para mí– se da como ejemplo el "universo vocabular mínimo", categoría que uso en mi comprensión general de la alfabetización.

El "universo vocabular mínimo" emerge naturalmente de la investigación necesaria que se hace; fundándonos en él es como elaboramos el programa de alfabetización. Pero yo nunca dije que el programa que ha de elaborarse dentro de ese universo vocabular tenía que quedar absolutamente adscrito a la realidad local. Si lo hubiera dicho no tendría del lenguaje la comprensión que tengo, revelada no sólo en trabajos anteriores, sino en este ensayo también. Más aún, no tendría una forma dialéctica de pensar.

Sin muchos comentarios, remito al lector o a la lectora a *La educación como práctica de la libertad*, en cualquiera de sus ediciones. Se trata de la última parte del libro, en que hago un análisis de las diecisiete palabras generadoras escogidas del "universo vocabular" investigado en el estado de Río de Janeiro y que se aplicarían también en Guanabara, como se llamaba en aquella época Río.[5] La simple lectura de las páginas, me parece, aclara el equívoco de tal crítica.

Creo que lo fundamental es dejar claro o ir dejando claro para los educandos una cosa obvia: lo regional surge de lo local igual que lo nacional surge de lo regional, lo continental de lo nacional y lo mundial de lo continental.

Así como es un error permanecer adherido a lo local, perdiendo la visión del todo, también es un error flotar sobre el todo sin referencia a lo local de origen.

Al volver de visita a Brasil en 1979, declaré en una entrevista que mi recifecidad explicaba mi pernambucanidad, que ésta aclaraba mi nordestinidad, la que a su vez arrojaba

---

[5] Freire designa como Río, como por lo demás es usual entre nosotros, a la ciudad de Río de janeiro, Famosa por su belleza inigualable, construida entre el mar, las montañas, las selvas y una laguna, Río es una de las ciudades más importantes del país desde el punto de vista político, económico y cultural, Fue capital de Brasil desde el período colonial, cuando el polo dinámico nordestino de la producción azucarera cedió el lugar a! "ciclo de la minería" en la región que hoy llamamos Sudeste, hasta 1960, cuando la sede del gobierno de la Unión fue trasladada a Brasilia. Esta última fue construida por la osadía del presidente Juscelino Kubitschek y por los talentos de los arquitectos Osear Niemeyer y Lucio Costa.
Durante parte del gobierno militar la *cidade maravilhosa-como* llamamos los brasileños a Río de Janeiro, en homenaje, cantándole fue la ciudad-estado denominada Guanabara. (Nota: Ana María Freire)

luz sobre mi brasilidad; mi brasilidad elucidaba mi latinoamericanidad y ésta por su parte me hacía un hombre del mundo.

Ariano Suassuna se convirtió en un escritor universal no a partir del universo sino a partir de Taperuá.[6]

"El análisis crítico por parte de grupos populares de su forma de estar siendo en el mundo de la cotidianidad más inmediata, la de su *tabanca*", digo en Cartas a Guiné Bissau (publicado en 1977, página 59), "y la percepción de la razón de ser de los hechos que se dan en ella nos lleva a *sobrepasar los horizontes estrechos de la tabanca, o incluso de la zona*, para alcanzar la visión global de la realidad, indispensable para la comprensión de la propia tarea de reconstrucción nacional".

Pero volviendo a la parte más remota, mi primer libro, *La educación como práctica de la libertad*, concluido en 1965 y publicado en 1967, en la página 114, comentando el proceso de creación de las codificaciones, digo:

> Estas situaciones funcionan como un desafío a los grupos. Son situaciones-problema codificadas, que guardan en sí elementos que serán descodificados por los grupos con la colaboración del coordinador. El debate en torno a ellas, como el que se hace con las que nos dan el concepto antropológico de cultura, irá llevando a los grupos a concientizarse para que concomitantemente se alfabeticen.
>
> Son *situaciones locales* [el subrayado es actual] que sin embargo abren perspectivas para el análisis de *problemas nacionales* y regionales.

"La palabra escrita –dice Platón– no puede defenderse cuando es mal entendida".[7]

No pueden responsabilizarme, debo decir, por lo que se diga o se haga en mi nombre contrariamente a lo que hago y digo; no vale afirmar, como lo hizo alguna vez alguien, con rabia: "Quizás usted no haya dicho esto, pero personas que se dicen discípulas suyas lo

---

[6] Ariano Suassuna, hoy miembro de la Academia Brasileña de Letras, que fue también uno de los brillantes alumnos del colegio Oswaldo Cruz, nació en Taperoá, pequeña ciudad situada justo en el centro del estado de Paraíba, en la región del *sertiio,junto* a la sierra de
Borborema.
Ariano, por mal que suene su nombre y por más claro que sea el color de su piel, es uno de esos hombres nordestinos orgullosos de serlo. Es uno de esos que aman el calor, las piedras, el suelo árido, la vegetación pobre, pero sobre todo la sabiduría y la astucia del pueblo de su región.
Sus obras, que parten del "inculto(a)", del analfabeto(a) o casianalfabeto(a) , del suelo seco, de los hombres austeros y de las mujeres fuertes que se forjan en la agresividad de la vida dura, de las manos callosas y los pies descalzos por la pobreza y rajados por la sequedad de sus cuerpos flacos, sin grasa, expuestos años y días al sol inclemente, exponen la maña, la malicia y el poder de engañar que tienen esos hombres y esas mujeres frente a la opresión" y al opresor.
Esos cuentos relatados en el habla ingenua de los personajes de sus *Autos* en un lenguaje popular, en el contexto y las situaciones que tan bien caracterizan el Nordeste brasileño, rebasaron los límites de la región y tomaron Brasil y el mundo, desde que Ariano, muy joven, escribió su más bella y famosa obra, el *Auto da Compadecida*. (Nota: Ana María Freire).

[7] Paul Shorey, What Plato Said. A Resume and Analysis 01Plato s Writings with Synopses and Critical Comment, Phoenix Books, The University of Chicago Press, 1965, p. 158.

dijeron". Sin pretender, ni siquiera de lejos, parecerme a Marx –no porque ahora de vez en cuando digan que ya está superado, sino por el contrario, precisamente porque para mí no lo está, y sólo es preciso revisarlo–, me siento inclinado a citar una de sus cartas, aquella en que, irritado con inconsecuentes "marxistas" franceses, dice: "Lo único que sé es que no soy marxista".[8]

Y ya que cité a Marx aprovecho para comentar críticas que me hicieron en los años setenta y que se decían marxistas. Algunas de ellas, como lamentablemente no es raro que ocurra, pasaban por alto dos puntos fundamentales: 1) que yo no había muerto; 2) que no había escrito solamente la *Pedagogía del oprimido*, y menos aun solamente *La educación como práctica de la libertad*, y por lo tanto era imposible generalizar a todo un pensamiento la crítica hecha a un momento de él. Algunas de ellas eran válidas si se centraban en el texto *a* o *b*, pero incorrectas si se extendían a la totalidad de mi obra.

Una de esas críticas, al menos aparentemente más formal, mecanicista, que dialéctica, se sorprendía de que yo no hiciera referencia a las clases sociales, y sobre todo de que no afirmara que "la lucha de clases es el motor de la historia". Le parecía raro que en lugar de las clases sociales yo trabajara con el concepto vago del oprimido.

En primer lugar, me parece imposible que después de la lectura de la *Pedagogía del oprimido*, empresarios y trabajadores, rurales y urbanos, hayan llegado a la conclusión de que eran, los primeros, trabajadores, y los segundos, empresarios. Y esto porque la vaguedad del concepto de oprimido los había dejado tan confusos e indecisos que los empresarios vacilaban sobre si debían o no continuar disfrutando del "plusvalor", y los trabajadores sobre el derecho de huelga como instrumento fundamental para la defensa de sus intereses.

Recuerdo ahora un texto que leí, en 1981, recién llegado del exilio, de una joven obrera paulista que preguntaba, y a continuación respondía: "¿Quién es el pueblo?". "El que no pregunta quién es el pueblo".

Sin embargo, la primera vez que leí una de esas críticas me impuse algunas horas de relectura del libro, contando las veces en que, en el texto entero, hablaba de clases sociales. Pasé las dos docenas. No era raro que en una página mencionara dos o tres veces las clases sociales. Sólo que hablaba de clases sociales no como quien usa un lugar común o como temeroso de un posible inspector o censor ideológico que me vigilase y a quien tuviera que rendir cuentas. Los autores o las autoras de tales críticas, en general, aunque no siempre fuera explícito, se incomodaban principalmente con algunos puntos: la ya referida vaguedad del concepto de oprimido, como el de pueblo; la afirmación que hago en el libro de que el oprimido, al liberarse, libera al opresor; el no haber declarado, como ya señalé, que la lucha de clases es el motor de la historia; el tratamiento que daba al individuo, sin

[8] "Carta de Engels a Schmidt. Londres, 5.8.1890", en Obras escogidas, Moscú, Editorial Progreso, vol. II, p. 491.

aceptar su reducción a un puro reflejo de las estructuras socioeconómicas; el tratamiento de la conciencia; la importancia acordada a la subjetividad; el papel de la concientización que en la *Pedagogía del oprimido* supera, en términos de criticidad, la que se le había atribuido en *La educación como práctica de la libertad*; la afirmación de que la "adherencia" a la realidad en que se encuentran las grandes masas campesinas de América Latina exige que la *conciencia de clase oprimida* pase, si no antes por lo menos concomitantemente, por la conciencia de *hombre oprimido*.

Esos puntos nunca fueron abordados al mismo tiempo, sino que eran señalados ya uno, ya otro, en críticas escritas u orales, en seminarios y debates, en Europa, en los Estados Unidos, en Australia, en América Latina.

Ayer hablaba de clases sociales con la misma independencia y conciencia del acierto con que hablo de ellas hoy. Es posible, sin embargo, que muchas o muchos de los que en los años setenta me exigían la constante repetición explícita del concepto quieran exigirme hoy lo contrario: que elimine las dos docenas de veces que lo utilicé, porque "ya no hay clases sociales, y sus conflictos también desaparecieron con ellas". De ahí que al lenguaje de la posibilidad, que comporta la utopía como sueño posible, prefieran el discurso neoliberal, "pragmático", según el cual debemos adecuarnos a los hechos tal como se están dando, como si no pudieran darse de otra forma, como si no debiésemos luchar, precisamente por ser mujeres y hombres, para que se den de otra manera.

Nunca entendí que las clases sociales, la lucha entre ellas, pudieran explicar todo, hasta el color de las nubes un martes al atardecer, de ahí que jamás haya dicho que la lucha de clases, en el mundo moderno, era o es el motor de la historia. Pero por otra parte aún hoy, y posiblemente todavía por mucho tiempo, no es posible entender la historia sin las clases sociales, sin sus intereses en choque.

La lucha de clases no es el motor de la historia, pero ciertamente es *uno* de ellos.

Como un hombre insatisfecho con el mundo de injusticias que está ahí, al que el discurso "pragmático" me sugiere simplemente que me adapte, es obvio que debo, hoy tanto como ayer, estar atento a las relaciones entre táctica y estrategia. Una cosa es llamar la atención de los militantes que continúan luchando por un mundo menos feo –sobre la necesidad de que sus tácticas primero, no contradigan su estrategia, sus objetivos, su sueño; segundo de que esas tácticas, en cuanto camino de realización del sueño estratégico, se dan, se hacen, se realizan en la historia, y por eso cambian– y otra es decir simplemente que ya no hay por qué soñar. Soñar no es sólo un acto político necesario, sino también una connotación de la forma histórico-social de estar siendo mujeres y hombres. Forma parte de la naturaleza humana que, dentro de la historia, se encuentra en permanente proceso de devenir.

Haciéndose y rehaciéndose en el proceso de hacer la historia, como sujetos y objetos, mujeres y hombres, convirtiéndose en seres de la inserción en el mundo y no de la pura

adaptación al mundo, terminaron por tener en el *sueño* también un motor de la historia. No hay cambio sin sueño, como no hay sueño sin esperanza.

Por eso vengo insistiendo, desde la *Pedagogía del oprimido*, en que no hay utopía verdadera fuera de la tensión entre la denuncia de un presente que se hace cada vez más intolerable y el anuncio de un futuro por crear, por construir política, estética y éticamente entre todos, mujeres y hombres. La utopía implica esa denuncia y ese anuncio, pero no permite que se agote la tensión entre ambos en torno a la producción del futuro antes anunciado y ahora un nuevo presente. La nueva experiencia de sueño se instaura en la misma medida en que la historia no se inmoviliza, no *muere*. Por el contrario, continúa.

La comprensión de la historia como *posibilidad* y no *determinismo* a la que he hecho referencia en este ensayo sería ininteligible sin el *sueño*, así como la concepción *determinista* se siente incompatible con él, y por eso lo niega.

Es así que en el primer caso el papel histórico de la subjetividad es relevante, mientras que en el segundo está minimizado o negado. De ahí que en el primero se reconozca la importancia de la educación, que si bien no puede todo sí puede algo, mientras que en el segundo se subestima.

En realidad, siempre que se considere el futuro como algo dado de antemano, ya considerándolo como una pura repetición mecánica del presente, con cambios apenas adverbiales, ya porque será lo que tenía que ser, no hay lugar para la utopía, es decir para el sueño, para la opción, para la decisión, para la espera en la lucha, única en que existe la esperanza. No hay lugar para la educación, sólo para el adiestramiento.

Como proyecto, como diseño del "mundo" diferente, menos feo, el sueño es tan necesario para los sujetos políticos, transformadores del mundo y no adaptables a él, como fundamental es para el trabajador –permítaseme la repetición– proyectar en su cerebro lo que va a hacer, antes de la ejecución.

Por eso, desde el punto de vista de los intereses de las clases dominantes, cuanto menos las dominadas sueñen el *sueño* del que hablo en la forma confiada en que hablo, cuanto menos ejerciten el aprendizaje político de comprometerse con una utopía, cuanto más se abran a los discursos "pragmáticos", tanto mejor dormirán ellas, las clases dominantes.

La modernidad de algunos sectores de las clases dominantes, cuya posición supera de lejos la postura de las viejas y retrógradas dirigencias de los llamados "capitanes de la industria" de otrora, no podría, pese a todo, modificar su naturaleza de clase.

Pero eso no significa que las clases trabajadoras, en mi opinión, deban cerrarse sectariamente a la ampliación de espacios democráticos que puede resultar de un nuevo tipo de relaciones entre ellas y las clases dominantes. Lo importante sin embargo es que las clases trabajadoras continúen aprendiendo en la práctica misma de su lucha a establecer los límites para sus concesiones, vale decir, que enseñen a las clases dominantes los límites en que pueden moverse.

Por último, las relaciones entre las clases son un hecho político que genera un saber de clase, que exige una lucidez indispensable en el momento de la elección de las mejores tácticas a utilizar y que, variando históricamente, deben estar en consonancia con los objetivos estratégicos.

Eso, en realidad, no se aprende en cursos de especialización. Eso se aprende y se enseña en el momento histórico mismo en que la necesidad impone a las clases sociales la búsqueda ineludible de una relación mejor en el tratamiento de sus intereses antagónicos. En esos momentos históricos, como el que vivimos hoy en el país y fuera de él, es la realidad misma la que grita, advirtiendo a las clases sociales la urgencia de nuevas formas de encuentro para la búsqueda de soluciones impostergables. La práctica de la búsqueda de esos nuevos encuentros, o la historia de esa práctica, de esta tentativa, puede convertirse en objeto o contenido de estudio para dirigencias obreras, no sólo en cursos de historia de las luchas de los trabajadores sino también en cursos teórico-prácticos, posteriormente, de formación de dirigencias obreras. Es lo que estamos viviendo hoy, en el seno de la aterradora crisis en que nos debatimos y en que ha habido momentos de alto nivel en las discusiones entre clases dominantes y clases trabajadoras. Por eso cuando dicen que estamos viviendo otra historia, en la que las clases sociales están desapareciendo, y con ellas sus conflictos, y que el socialismo se pulverizó en los escombros del muro de Berlín, yo por lo menos no lo creo.

Los discursos neoliberales, llenos de “modernidad”, no tienen la fuerza suficiente para acabar con las clases sociales y decretar la inexistencia de intereses antagónicos entre ellas, igual que no tienen fuerza para acabar con los conflictos y la lucha entre ellas. Lo que ocurre es que la lucha es una categoría histórica. Y por eso mismo tiene historicidad. Cambia de espacio-tiempo a espacio-tiempo. La lucha no niega la posibilidad de acuerdos, de arreglos entre las partes antagónicas. Los acuerdos también forman parte de la lucha.

Hay momentos históricos en que la supervivencia del todo social plantea a las clases la necesidad de entenderse, lo que no significa, repitamos, que estemos viviendo un nuevo tiempo histórico vacío de clases sociales y de sus conflictos. Un nuevo tiempo histórico sí, pero en el que las clases sociales continúan existiendo y luchando por intereses propios.

En lugar de la simple acomodación “pragmática” se impone a las dirigencias trabajadoras la creación de ciertas cualidades o virtudes sin las cuales se les hace cada vez más difícil luchar por sus derechos.

La afirmación de que el “discurso ideológico” es una especie de incompetencia natural de las izquierdas, que insisten en hacerlo cuando ya no hay ideologías y además, según dicen, ya nadie quiere oírlo, es un discurso ideológico y mañoso de las clases dominantes. Lo superado no es el discurso ideológico sino el discurso fanático, inconsecuente, repetición de lugares comunes, que jamás debió haber sido pronunciado. Lo que se va volviendo cada vez menos viable, felizmente, es la incontinencia verbal, el discurso que se pierde en una retórica agotadora que ni siquiera tiene sonoridad y ritmo.

Cualquier progresista que, inflamado o inflamada, insista, a veces con voz trémula, en esa práctica, poco o nada estará contribuyendo al avance político que necesitamos. Pero de ahí a proclamar la era del discurso neutro, ¡no!

Me siento absolutamente en paz al entender que el desmoronamiento del llamado “socialismo realista” no significa, por un lado, que el socialismo en sí haya demostrado ser inviable y, por el otro, que la excelencia del capitalismo haya quedado demostrada.

Qué excelencia será esa que puede “convivir con más de mil millones de habitantes del mundo en desarrollo que viven en la pobreza”,[9] por no decir en la miseria. Por no hablar tampoco de la casi indiferencia con que convive, con bolsones de pobreza y de miseria en su propio cuerpo, el mundo desarrollado. Qué excelencia será esa que duerme en paz con la presencia de un sinnúmero de hombres y mujeres cuyo hogar es la calle, y todavía dice que es culpa de ellos y ellas estar en la calle. Qué excelencia será esa que poco o nada lucha contra las discriminaciones de sexo, de clase, de raza, como si negar lo diferente, humillarlo, ofenderlo, menospreciarlo, explotarlo, fuera un derecho de los individuos o de las clases, de las razas o de un sexo en posición de poder sobre el otro. Qué excelencia será esa que registra tranquilamente en las estadísticas los millones de niños que llegan al mundo y no se quedan, y cuando se quedan se van temprano, en la infancia todavía, y si son más resistentes y consiguen quedarse, pronto se despiden del mundo.

> Cerca de 30 millones de niños de menos de 5 años mueren cada año por causas que normalmente no serían fatales en países desarrollados. Cerca de 110 millones de niños en el mundo entero (casi 20 por ciento del grupo de edad) no reciben educación primaria. Más del 90 por ciento de esos niños vive en países de ingreso bajo y bajo medio.[10]

Por otro lado, la UNICEF afirma que

> si se mantienen las tendencias actuales, más de 100 millones de niños morirán de enfermedades y desnutrición en los noventa. Las causas de esas muertes pueden contarse con los dedos. Casi todos morirán de enfermedades que en otros tiempos fueron bastante conocidas en las naciones industrializadas. Morirán resecos por la deshidratación, sofocados por la neumonía, infectados por el tétanos o por el sarampión o asfixiados por la tos ferina. Esas cinco enfermedades muy comunes, todas relativamente fáciles y baratas de prevenir o tratar, serán responsables de más de dos tercios de las muertes infantiles o más de la mitad de toda la desnutrición infantil de la próxima década,

y afirma además el informe de la UNICEF:

---

[9] Véase Relatório sobreo desenvolvimento mundial, 1990, publicado para el Banco Mundial por la Fundación Getúlio Vargas.
[10] Warld Deoelopment Repon; 1990, p. 76.

> que para plantear el problema en una perspectiva global, los costos adicionales, incluyendo un programa para evitar la gran mayoría de las muertes y la subnutrición infantil en los próximos años, deberán ascender aproximadamente a 2.500 millones de dólares por año, a fines de los noventa. Es una cantidad similar [dice atónito el informe] a la que las compañías estadounidenses vienen gastando anualmente para promover la venta de cigarros.[11]

Qué excelencia será esa que, en el Nordeste brasileño, convive con una exacerbación tal de la miseria que más parece ficción: niños, niñas, mujeres, hombres, disputándose las sobras con perros hambrientos, trágicamente, animalescamente, en los grandes basureros de la periferia de las ciudades, para poder comer. Y Sao Paulo no se libra de la experiencia de esa miseria.

Qué excelencia será esa que parece no ver a los niños panzones, devorados por los parásitos, a las mujeres desdentadas que a los 30 años parecen viejas encorvadas, a los hombres quebrados, la disminución del porte de poblaciones enteras. Cincuenta y dos por ciento de la población de Recife vive en fauelas, víctima fácil de la intemperie, de las enfermedades que se abaten sin dificultad sobre los cuerpos debilitados. Qué excelencia será esa que viene sancionando el asesinato frío y cobarde de campesinos y campesinas sin tierra, porque luchan por el derecho a su palabra y a su trabajo ligado a la tierra y expoliado por las clases dominantes de los campos.

Qué excelencia será esa que no se conmueve con el exterminio de niñas y niños en los grandes centros urbanos brasileños; que “prohíbe” que 8 millones de niños del pueblo asistan a la escuela; que “expulsa” de las escuelas a gran parte de los que consiguen entrar y llama a todo eso “modernidad capitalista”.

Para mí, por el contrario, lo que no servía en la experiencia del llamado “socialismo realista”, en términos preponderantes, no era el sueño socialista, sino el marco autoritario –que lo contradecía y del que Marx y Lenin también tienen su parte de culpa, y no sólo Stalin–, así como lo positivo de la experiencia capitalista no era y no es el sistema capitalista, sino el marco democrático en que se encuentra.

En ese sentido también el desmoronamiento del mundo socialista autoritario -que en muchos aspectos viene siendo una especie de oda a la libertad y viene dejando estupefactas, atónitas, desconcertadas y perdidas a muchas mentes antes bien comportadas- nos ofrece la posibilidad extraordinaria, aunque difícil, de continuar *soñando* y luchando por el *sueño* socialista, depurándolo de sus distorsiones autoritarias, de sus disgustos totalitarios, de su ceguera sectaria. Para mí, por eso, dentro de algún tiempo la lucha democrática contra la malignidad del capitalismo se hará incluso más fácil. Lo que se hace necesario es superar, entre muchas otras cosas, la certeza excesiva con que muchos marxistas se declaraban

[11] UNICEF - Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, *Situaoio mundial da infancia*, 1990, p. 16.

modernos y, asumiendo la humildad frente a las clases populares, volvernos *posmodernamente* menos seguros de nuestras certezas. Progresistamente posmodernos.

Veamos rápidamente otros puntos antes aludidos.

> Mientras la violencia de los opresores hace de los oprimidos hombres a quienes se les prohíbe ser, la respuesta de éstos a la violencia de aquéllos se encuentra infundida del anhelo de búsqueda del derecho de *ser*.
>
> Los opresores, violentando y prohibiendo que los otros sean, no pueden a su vez ser; los oprimidos, luchando por ser, al retirarles el poder de oprimir y de aplastar, les restauran la humanidad que habían perdido en el uso de la opresión.
>
> Es por esto por lo que sólo los oprimidos, liberándose, pueden liberar a los opresores. Éstos, en tanto clase [el énfasis es actual] que oprime, no pueden liberar, ni liberarse.[12]

La primera observación que haría respecto a esta cita de un momento de la *Pedagogía del oprimido* es que en ese momento dejo muy claro de quién hablo cuando hablo de opresor y oprimido.

En el fondo, o tal vez podría decir alrededor, no sólo del trozo citado sino del libro entero, como no podría dejar de ser, está oculta, e incluso no oculta sino clara, explícita, una antropología, cierta comprensión o visión del ser humano gestando su naturaleza en la propia historia, de la que necesariamente se torna sujeto y objeto. Es precisamente una de las connotaciones de esa naturaleza, constituyéndose social e históricamente, lo que fundamenta no sólo la afirmación hecha en el trozo citado, sino la base, estoy seguro de que coherente, de las posiciones de orden político-pedagógico defendidas por mí a lo largo de los años.

No puedo comprender a los hombres y las mujeres más que simplemente *viviendo*, histórica, cultural y socialmente *existiendo*, como seres que hacen su “camino” y que, al hacerlo, se exponen y se entregan a ese camino que están haciendo y que a la vez los rehace a ellos también.

A diferencia de los otros animales, que no llegaron a ser capaces de transformar la *vida* en *existencia*, nosotros, en cuanto *existentes*, nos volvimos aptos para participar en la lucha en busca y en defensa de la igualdad de posibilidades por el hecho mismo de ser, como seres vivos, radicalmente diferentes unos de las otras y unas de los otros.

Nosotros somos todos diferentes y el modo como se reproducen los seres vivos está programado para que lo seamos. Por eso el hombre tuvo la necesidad, un día, de fabricar el

---

[12] *Pedagogía del oprimido*, op. cit., p. 50.

concepto de igualdad. Si fuéramos todos idénticos, como una población de bacterias, la idea de igualdad sería perfectamente inútil.[13]

El gran salto que nos volvimos capaces de dar fue trabajar no propiamente lo *innato* ni solamente lo *adquirido*, sino la relación entre ambos.

"La fabricación de un individuo –dice Jacob en el mismo artículo–, desde el punto de vista físico, intelectual, moral, corresponde a una interacción permanente de lo innato con lo adquirido".

Nos volvemos capaces de "tomar distancia", imaginativa y curiosamente, de nosotros mismos, de la vida que llevamos, y de disponernos a saber sobre ella. En cierto momento no sólo *vivíamos*, sino que empezamos a *saber* que vivíamos, de ahí que nos haya sido posible *saber* que sabíamos y por lo tanto saber que podríamos saber más. Lo que no podemos, como seres imaginativos y curiosos, es dejar de aprender y de buscar, de investigar la razón de ser de las cosas. No podemos *existir* sin interrogarnos sobre el mañana, sobre lo que vendrá, a favor de qué, en contra de qué, a favor de quién, en contra de quién vendrá; sin interrogarnos sobre cómo hacer concreto lo "inédito viable" que nos exige que luchemos por él.

Es por ser este ser "programado" pero no *determinado* –"cada programa, en efecto, no es totalmente rígido. Define las estructuras que no son sino potencialidades, probabilidades, tendencias: los genes determinan solamente la constitución del individuo"– por lo que "las estructuras hereditarias y el aprendizaje se hallan totalmente ligados".[14]

Es por estar siendo este ser en permanente búsqueda, curioso, "tomando distancia" de sí mismo y de la vida que tiene; es por estar siendo este ser dado a la aventura y a la "pasión de conocer", para lo cual se hace indispensable la libertad que, constituyéndose en la lucha por ella, sólo es posible porque, aunque "programados", no estamos sin embargo determinados; es por estar siendo así por lo que hemos venido desarrollando la vocación para la *humanización* y que tenemos en la *deshumanización*, hecho concreto en la historia, la *distorsión de la vocación*. Jamás, sin embargo, otra dimensión humana. Ni una ni otra, humanización y deshumanización, son destino seguro, dato dado, sino o hado. Por eso una es vocación y la otra distorsión de la vocación.

Es importante insistir en que, al hablar del "ser más" o de la humanización como vocación ontológica del ser humano, no estoy cayendo en ninguna posición fundamentalista, por lo demás siempre conservadora. De ahí que insista también en que esta "vocación", en lugar de ser algo *a priori* de la historia, es por el contrario algo que viene constituyéndose en la historia. Por otra parte la lucha por ella, los medios de llevarla a cabo, históricos también, además de variar de un espacio-tiempo a otro, exigen,

---

[13] Francois Jacob, "Nous sommes programmés, mais pour apprendre", Le Courrier, UNESCO, febrero de 1991.
[14] Francois jacob, op.cit.

indiscutiblemente, la asunción de una utopía. Pero la utopía no sería posible si le faltara el gusto por la libertad, que es parte de la vocación de humanización. Y tampoco si le faltara la esperanza, sin la cual no luchamos.

El sueño de la humanización, cuya concreción es siempre proceso, siempre devenir, pasa por la ruptura de las amarras reales, concretas, de orden económico, político, social, ideológico, etc., que nos están condenando a la deshumanización. El sueño es así una exigencia o una condición que viene haciéndose permanente en la historia que hacemos y que nos hace y rehace.

No siendo un a priori de la historia, la *naturaleza humana* que viene constituyéndose en ella tiene en la referida *vocación* una de sus connotaciones.

El opresor se deshumaniza al deshumanizar al oprimido, no importa que coma bien, que vista bien, que duerma bien. No sería posible deshumanizar sin deshumanizarse, tal es la radicalidad social de la *vocación*. No soy si tú no eres y, sobre todo, no soy si te prohíbo ser.

Como individuo y como clase, el opresor no libera ni se libera. Liberándose en y por la lucha necesaria y justa, el oprimido, como individuo y como clase, libera al opresor, por el simple hecho de impedirle continuar oprimiendo.

Liberación y opresión, sin embargo, no están inscritas, una y otra, en la historia, como algo inexorable. Del mismo modo la *naturaleza humana*, generándose en la historia, no tiene inscrito en ella el *ser más*, la *humanización*, a no ser como vocación de la que su contrario es *distorsión* en la historia.

La práctica política que se funda en una concepción mecanicista y determinista de la historia jamás contribuirá a disminuir los riesgos de la deshumanización de hombres y mujeres.

Hombres y mujeres, a lo largo de la historia, venimos convirtiéndonos en animales de veras especiales: inventamos la posibilidad de liberarnos en la medida en que nos hicimos capaces de percibirnos como seres inconclusos, limitados, condicionados, históricos. Y sobre todo al percibir que la pura percepción de la inconclusión, de la limitación, de la posibilidad, no basta. Es preciso sumarle la lucha política por la transformación del mundo. La liberación de los individuos sólo adquiere profunda significación cuando se alcanza la transformación de la sociedad.

El sueño se convierte en una necesidad, indispensable.

En torno a esto, otro punto generaba críticas, precisamente el papel que yo le reconocía y continúo reconociéndole a la subjetividad en el proceso de transformación de la realidad o a las relaciones entre subjetividad y objetividad indicotomizables, conciencia y mundo.

A partir de la publicación de la *Pedagogía del oprimido* no fueron pocas las veces que escribí o hablé sobre este tema, ya en entrevistas, sobre todo a revistas, ya en ensayos o

en seminarios. No está por demás, sin embargo, que ahora lo retome y lo discuta nuevamente, por lo menos un poco.

Incluso no tengo duda de que éste, que siempre estuvo presente en la reflexión filosófica, continúa siendo un tema no sólo actual sino decisivo, en este final del siglo. Continúa siendo objeto de reflexión filosófica, alargándose necesariamente, como objeto de consideraciones, al campo de la epistemología, de la política, de la ideología, del lenguaje, de la pedagogía, de la física moderna.

Tenemos que reconocer, en una primera aproximación al tema, cuán difícil es para nosotros "andar por las calles" de la historia, no importa si "tomando distancia" de la práctica para teorizarla o comprometidos en ella, sin caer en la tentación de sobrestimar la objetividad, reduciendo la conciencia a ella, o ver y entender la conciencia como la todopoderosa y arbitraria hacedora y rehacedora del mundo.

Subjetivismo u objetivismo mecanicista, ambos antidialécticos, incapaces por eso de aprehender la permanente tensión entre la conciencia y el mundo.

En realidad, sólo en una perspectiva dialéctica podemos entender el papel de la conciencia en la historia, libre de toda distorsión que ya exagera su importancia, ya la anula o la niega.

En ese sentido la visión dialéctica nos indica la necesidad de rechazar como falsa, por ejemplo, la comprensión de la conciencia como puro *reflejo* de la objetividad material, pero al mismo tiempo nos indica también la necesidad de rechazar igualmente la comprensión de la conciencia que le confiere un poder determinante sobre la realidad concreta.

Del mismo modo, la visión dialéctica nos indica la incompatibilidad entre ella y la idea de un mañana inexorable que ya he criticado antes, en la *Pedagogía* y ahora en este ensayo. No importa que el *mañana* sea la pura repetición del hoyo que el *mañana* sea algo predeterminado o, como lo he llamado, un *dato dado*. Esta visión "domesticada" del futuro de la que participan reaccionarios y "revolucionarios", naturalmente cada uno y cada una a su manera, plantea para los primeros el *futuro* como una repetición del presente que debe, sin embargo, sufrir cambios adverbiales, y para los segundos el futuro como "progreso inexorable".[15] Ambas visiones implican una visión fatalista de la historia, donde no hay lugar para la auténtica esperanza.

La idea de la inexorabilidad del futuro como algo que vendrá necesariamente en cierto modo constituye lo que vengo llamando "fatalismo liberador" o "liberación fatalista", vale decir, aquella que vendrá como una especie de regalo de la historia. Aquella que vendrá porque está dicho que vendrá.

En la percepción dialéctica el futuro con el que soñamos no es inexorable. Tenemos que hacerlo, que producirlo, o no vendrá más o menos en la forma como lo queríamos. Es

---

[15] Erica Sherover Marcuse, Emancipation and Consciousness. Dogmatic and Dialectical Prespectives in the Early Marx, Nueva York, Basil Blackwell, 1986.

muy cierto que no debemos hacerlo en forma arbitraria y sí con los materiales, con lo concreto de que disponemos y además con el proyecto, con el *sueño* por el que luchamos.

Al tiempo que para las posiciones dogmáticas, mecanicistas, la conciencia que vengo llamando crítica toma forma como una especie de epifenómeno, como resultado automático y mecánico de cambios estructurales, para la conciencia dialéctica la importancia de la conciencia está en que, no siendo la fabricante de la realidad, tampoco es, por otro lado y como ya he dicho, su puro reflejo. Es exactamente en este punto donde reside la importancia fundamental de la educación como acto de conocimiento no sólo de contenidos sino de la razón de ser de los hechos económicos, sociales, políticos, ideológicos, históricos que explican el mayor o menor grado de "interdicción del cuerpo"[16] consciente a que estemos sometidos.

En los años cincuenta, tal vez más con la intuición del fenómeno que con una comprensión crítica del mismo, aunque ya llegando a ella, en mi tesis universitaria ya aludida en este ensayo afirmé y más tarde repetí en *La educación como práctica de la libertad* que si el progreso de lo que se llamaba "conciencia semintransitiva" a la "transitiva-ingenua" se daba de modo automático, forzada por las transformaciones

[16] Esta expresión -interdicción del cuerpo- está escrita entre comillas por Freire en alusión y referencia a la categoría que he venido explorando en mis trabajos de investigación sobre la historia del analfabetismo brasileño.
Gracias a estos estudios he percibido que la ideología de la dominación jesuita, utilizada para amansar a! indio, al colono y al negro en el comienzo de la colonización brasileña para favorecer el enriquecimiento de la corona portuguesa y luego de la propia Compañía de Jesús, que había venido hasta aquí con la misión oficial de "instruir y catequizar al indio", fue tan eficiente que la clase dominante la tomó para sí como uno de los mecanismos capaces de reproducir la sociedad de los pocos que saben y pueden, y de los muchos que permanecen excluidos de ser, saber y poder.
Fue a esa ideología a la que denominé "ideología de la interdicción del cuerpo", entendiéndola como la que "explicando" el fenómeno de la no ocupación del espacio privilegiado de la escuela por la inferioridad intrínseca, por la incompetencia de quien no los ocupa, camufla las verdaderas razones de las interdicciones, como lo hace todo el discurso ideológico dominante porque es la voz de la clase dominante. Éstas, las interdicciones, y aquél, el discurso ideológico, en realidad están en relación dialéctica con el contexto político y económico de nuestra sociedad, por el modo como ella, la sociedad, produce su existencia.
Una organización social como la nuestra, colonial aun después de su autonomía política (1822) y que hasta hoy conserva rasgos característicos de una sociedad colonial, que por lo tanto se ha venido conformando históricamente con valores, comportamientos, normas, jerarquías y prejuicios pautados por la discriminación, por el elitismo y por el autoritarismo, habrá de fundarse en las prohibiciones y en las interdicciones.
Éstas pudieron así determinar que el analfabetismo brasileño recayese sobre las capas socialmente más desvalorizadas, desde el comienzo de nuestra historia hasta nuestros días. Por lo tanto, actualmente inciden principalmente sobre las negras, los negros y las mujeres blancas, todos pertenecientes a las capas populares.
La lectura del mundo de los jesuitas en el período en que estuvieron en Brasil en misión ordenada por el gobierno de joáo III (1549-1759) sobrestimaba el incesto, la desnudez y el canibalismo -formas de estar siendo de los indígenas- introduciendo la noción del pecado e introyectando la obediencia, la sumisión, la jerarquía, la imitación, el ejemplo, la devoción cristiana -valores europeos que intentaban negar el pecado. Éste es el origen de lo que he llamado ideología de la interdicción del cuerpo (d. Ana Maria Araújo Freire, *Analfabetismo no Brasil;* ya mencionado en el cuerpo de esta obra de Freire). (Nota: Ana María Freire).

infraestructurales, el cambio más importante, de la “transitividad ingenua” a la crítica, estaba asociado a un serio trabajo de educación orientado a ese fin.[17]

Obviamente las experiencias vividas en el SESI, sumadas a los recuerdos de la infancia y la adolescencia en jaboatáo, me ayudaban a comprender, incluso antes de las lecturas teóricas al respecto, las relaciones conciencia-mundo de un modo tendencialmente dinámico, jamás mecanicista. No podía escapar, naturalmente, al riesgo al cual ya me he referido -el del mecanicismo o el del subjetivismo idealista al discutir aquellas relaciones, y reconozco deslices en el sentido de privilegiar la conciencia.

En 1974 participé en Ginebra, junto a Iván Ilich, en un encuentro patrocinado por el Departamento de Educación del Consejo Nacional de Iglesias en el cual retomamos los conceptos de "desescolarización" él, y de "concientización" yo, para el cual escribí un pequeño documento. Este texto del que voy a citar buena parte, en vez de simplemente remitir al lector o a la lectora, fue publicado por primera vez por la revista RlSK, del Consejo Mundial de Iglesias, en 1975.[18]

Si no hay concientización sin revelación de la realidad objetiva, en cuanto objeto de conocimiento de los sujetos involucrados en su proceso, tal revelación, aun cuando de ella derive una nueva percepción de la misma realidad desnudándose, no es aún suficiente para autenticar la concientización. Así como el ciclo gnoseológico no termina en la etapa de la adquisición del conocimiento ya existente, pues se prolonga hasta la fase de creación de un nuevo conocimiento, la concientización no puede parar en la etapa de revelación de la realidad.

Su autenticidad se da cuando la práctica de la revelación de la realidad constituye una unidad dinámica y dialéctica con la práctica de transformación de la realidad. Creo que es posible y necesario hacer algunas observaciones a partir de estas reflexiones. Una de ellas es la crítica que me hago a mí mismo de haber tomado el momento de revelación de la realidad social como una especie de motivador psicológico de su transformación al considerar el proceso de concientización en *La educación como práctica de la libertad*. Mi error no estaba, obviamente, en reconocer la importancia fundamental del conocimiento de la realidad en el proceso de su transformación. Mi error consistió en no haber tomado esos polos –conocimiento de la realidad y transformación de la realidad– en su dialecticidad. Era como si revelar la realidad significase su transformación.[19]

---

[17] Paulo Freire, *La educación como práctica de la libertad*, México, Siglo XXI,1989
[18] En Brasil, aparece en A,do cultural para a liberdade e outros escritos, Río de Janeiro, Paz e Terra, 1976 [Acción cultural para la libertad, México, Cupsa, 1983]. En Estados Unidos, con el título The Politics 01 Education, Massachusetts, Bergin and Garvey, 1986
[19] Paulo Freire, *Acción cultural para la libertad, op. cit.*

DIÁLOGOS FREIREANOS
(Entrevistas)



XVI

LA CONFRONTACIÓN NO ES PEDAGÓGICA SINO POLÍTICA[1]

(Conferencia de prensa)

En los años 60 y 70 primó la discusión de los grandes temas entre ellos la libertad y la autodeterminación de los pueblos. Las dictaduras posteriores cortaron de cuajo ese debate. ¿Debemos volver sobre esos temas?

Son las paradojas de la historia. Por un lado, da la sensación de que todo aquello se olvidó, que quedó superado, y por otro lado, nos invita a volver sobre el tema. Hace poco, en Brasil hicimos un listado de los problemas que mi generación tuvo que enfrentar y hubo jóvenes de 22-23 años que constataron que algunos de esos problemas eran los mismos que tenían que enfrentar hoy. El tema es que los problemas no se dan en el aire, se dan en la historia, cambian con la historia, de manera que las respuestas que podemos dar a esos problemas no son las mismas. En otras palabras: cambiando el tiempo histórico, aun cuando la problemática pueda seguir siendo la misma, las formas de lucha no son necesariamente las mismas. Uno de esos temas sigue siendo el respeto a la integridad humana. De manera que las generaciones pueden cambiar, puede cambiar la sensibilidad, lo que no cambia es la **necesidad de buscar nuevos caminos de lucha**. De modo que cuando parecía que la cuestión de la integridad del ser humano se acababa, este tema se vuelve, y no tengo duda que en los diez o quince años por venir la preocupación por el ser se tomará aun mayor fuerza. Yo ya no estaré, y ustedes u otros como ustedes, harán preguntas parecidas a Paulo Freire, y dirán: el viejo Freire tenía razón: la pelea por el hombre y la mujer buscando su ser, su desarrollo pleno, va a seguir acompañándonos.

En los países subdesarrollados la educación está en crisis ¿Cómo afrontar esta crisis?

En primer lugar creo que la crisis de la educación no es privativa de los países subdesarrollados. En segundo lugar, creo que la crisis no es propia de la educación sino que es la crisis de la sociedad toda, es crisis del sistema socioeconómico en el cual estamos insertos que necesariamente se refleja en la educación. Por mi parte, no tengo la menor duda que **la confrontación no es pedagógica sino política**. No es peleando pedagógicamente que va a cambiar la pedagogía. No son los filósofos de la educación los que cambian la pedagogía, son los políticos bajo nuestra presión los que van a hacerlo, si presionamos. La educación es una práctica eminentemente política. De allí la imposibilidad de implementar una pedagogía neutra. En el fondo, no hay nada neutro. Para mí es una pelea política. Y uno de los problemas que debemos afrontar hoy es cómo comunicarnos con las grandes mayorías que se encuentran divididas en minorías y no se perciben a sí mismas como mayorías. Hay que reinventar los caminos de la comunicación, de la intercomunicación. Coincidiendo con Herbermas, no tengo duda que **la cuestión de la comunicación es esencial este fin de siglo**. Y no es posible pensar el tema de la

[1] Tomado de: "El grito manso". Argentina, Siglo XXI, 2003, pp. 59-72.

comunicación sin afrontar, por ejemplo, el tema de la inteligibilidad del mundo. Es justamente la posibilidad de inteligir la que permite comunicarlos. Para nosotros, como educadores, la cuestión a afrontar es como trabajar la comunicabilidad, como transformarla en comunicación, Tarea eminentemente política. Soy optimista. Repito lo que para mí es una certeza: cambiar es difícil pero posible.

¿Cuál es a su modo de ver la situación de los sectores populares en el contexto actual de la política neoliberal?

Esta es una pregunta que todo educador debería hacerse. Uno de los mayores desafíos del momento es como hacer frente a la ideología paralizante y fatalista que el discurso neoliberal ha impuesto. Dos cosas con respecto a ese tema. La primera es que, en contra de lo que habitualmente se cree, **el gran poder del discurso neoliberal reside más en su dimensión ideológica-política que en su dimensión económica**. En Brasil este fatalismo cunde masivamente tanto en el ámbito laboral como en el académico. Cuando sostengo que no podemos aceptar que treinta millones de brasileños y brasileñas estén muriendo de hambre, la respuesta que suelo escuchar es: Paulo, es trágico, pero esta es la realidad. Este discurso es inmoral y absurdo. La realidad **no** es así, la realidad **está** así. Y está así no porque ella quiera, ninguna realidad es dueña de sí misma, **esta realidad está así porque estando así sirve a determinados intereses de poder**. Nuestra lucha es por cambiar esta realidad y no acomodarnos a ella. Este fatalismo posmoderno no existía antes, es una connotación fundamental del discurso neoliberal que debe ser combatida con firmeza. Debemos estar en guardia, muy atentos, levantarnos el martes y preguntarnos si no nos entregamos al fatalismo el lunes. El otro punto a subrayar es que este fatalismo creó en la práctica educativa lo que llaman el *pragmatismo neoliberal*, que tanto en educación popular como en educación sistemática puede resumirse en una frase que algunos de ustedes ya habrán oído y que dice por ejemplo: "Paulo Freire fue" ¿Y por qué Paulo Freire fue? Precisamente por la dimensión utópica de su pensamiento. Paulo Freire fue porque mantiene esa posición de esperanzada y utópica que en otras partes ya no existe. ¿Y en qué consiste este *pragmatismo neoliberal*? En no hablar más de la formación sino del entrenamiento técnico y científico de los educadores. Por ejemplo, la facultad de medicina debería entrenar bien a los cirujanos, a los clínicos, cada cual en su especialidad. Y la educación popular, siempre según esta visión, debería capacitar a los artesanos, no formarlos. Este discurso echa mano también de la palabra ciudadanía, pero la limita a la buena capacitación para producir. **Para nosotros el buen ciudadano es el buen hombre o la buena mujer, y solo si son buenos hombres y buenas mujeres podrán ser luego buenos médicos y buenos artesanos**. Somos gente antes que especialistas. Mi pedagogía sigue siendo una pedagogía de "gentificación", de la "gentitud", apunta a formar buenas personas y no solamente especialistas. Ésta es la posición que debemos asumir para frenas y derrotar avanzada ideológica del neoliberalismo.

En el seno de este modelo, que no solo pretende excluir las clases populares sino también buena parte de la clase media, ¿no cree que en el futuro la lucha de clases se dará por la apropiación del conocimiento?

En primer lugar, los discursos de la llamada posmodernidad hablan de las muerte de las ideologías, pero sucede que solo hay manera de matar la ideología y es ideológicamente. Estos semidiscursos sostienen por ejemplo, que las clases sociales se acabaron. Bien, Ahora pregunto ¿Se acabó la explotación? SI me contestan que sí, que la explotación se acabó,

pido que muestren el sitio del mundo donde esto sucedió. **No pueden, lamentablemente la explotación sigue, siguen las clases sociales**, una explotadora y otra explotada. La explotación es casi tan vieja como la especie humana. Siguiendo con el tema de las clases sociales, no importan que hoy tengan este u otro nombre, las clases sociales son un producto histórico y como tales cambian históricamente. Es más fácil percibir la existencia de clases sociales en Sao Paulo que en Ginebra, pero esto no autoriza decir que no hay clases sociales en Ginebra. Es suficiente un análisis bien hecho y en cinco minutos identificamos las clases sociales en Ginebra. Un día, un debate universitario sobre la existencia o no de las clases sociales, dije en Brasil: un buen ejercicio para poder comprender si hay o no clases sociales, es comparar esta universidad donde estamos, con una cualquiera de los Estados Unidos. Obviamente, históricamente, las clases sociales cambian, pero siguen existiendo. Esto es lo que creo. Pero al mismo tiempo no tengo ninguna duda de que **más temprano de lo que muchos piensan, los hombres y las mujeres del mundo van reinventado las maneras nuevas de pelear**, que ni no podemos imaginar ahora. Recientemente hubo en Berlín un encuentro de cientistas europeos para discutir una alternativa a partir de la situación de Chiapas. Fue un encuentro lleno de vida, de esperanzas y de rebeldía, en las antípodas del neoliberalismo. Allí sostuve que hoy ya podemos percibir que nuevas formas de rebeldía han de ser inventadas. Yo no tengo dudas de que este proceso de rehumanización, de "gentificación" se va a dar.

En el marco de este fatalismo neoliberal, ¿Cuáles son sus reflexiones con respecto a la educación popular?

En mi opinión hay toda una constelación de cuestiones políticas y pedagógicas que deberíamos estar afrontando en el campo estratégico de lo que llamamos "educación popular".

Esta cuestión del inmovilismo-fatalismo es obviamente una de ellas. A fines de los años cincuenta popularicé una palabra extraña: "concientización". Ya aclaré varias veces que no soy el creador de este concepto, pero me siento responsable de la comprensión político-pedagógica-epistemológica del mismo. Una de mis preocupaciones fundamentales, ya entonces, fue considerar a la concientización como una postura más radical de entender el mundo, si se la compara con la postura que comúnmente definimos como toma de conciencia. En otras palabras, **la concientización pasa por la toma de conciencia pero la profundiza**. Cuando yo intenté este esfuerzo tenía en mente justamente la cuestión de fatalismo. Pretendía combatir las posiciones inmovilizantes e inmovilizadoras del fatalismo campesino, que frente a una situación de explotación, generalmente busca una razón de ser de esa situación fuera de la historia, la ubica en el deseo de Dios, como consecuencia de sus pecados o destino. Me preguntaba cómo hacer para que los grupos populares fatalistas pudieran percibir, que en última instancia, la cultura es la creación del hombre y la mujer, de su acción, de su imaginación sobre un mundo que nosotros no inventamos, que encontramos hecho. Recuerdo que para afrontar esta cuestión, me pareció importante profundizar críticamente el tema de la cultura. Y decir: Si hemos sido capaces de cambiar el mundo natural, que no hicimos, que ya estaba hecho, si mediante nuestra intervención hemos sido capaces de agregar algo que no existía, ¿cómo no vamos a ser capaces de cambiar el mundo que hicimos, el mundo de la cultura, de la política, de la explotación y de las clases sociales? Planteado de este modo, el problema de la cultura provocó un shock. He citado algunas de las reacciones en mis libros. Por ejemplo, en Brasilia, en la penumbra de

un Centro de cultura, un barrendero escuchó paralizado las para el inimaginadas facetas del tema de la cultura, tomó la palabra y proclamó: a partir de mañana voy entrar a mi trabajo con la frente alta. Nunca voy a olvidar su reacción. Ahora tenía esperanzas. Con sus palabras ahora me decía dos cosas: por un lado, hice el esfuerzo, entendí, y por el otro, voy a entrar con la frente alta, con mi dignidad recuperada pues puede cambiar la realidad. Otro caso fantástico fue el de una mujer, orgullosa, levantando un vaso de arcilla que había hecho, y proclamando: es de mi cultura. Mediante la concientización el fatalismo se desmorona. Por eso, cuando hoy en día los pragmáticos del neoliberalismo dicen: Paulo Freire fue, yo les digo sin enojo pero con absoluta convicción: no, Paulo Freire no fue, Paulo Freire sigue siendo. Y sigo siendo porque **la historia está ahí, esperando que hagamos algo por ella**, esperando que enfrentemos este fatalismo neoliberal que inmoviliza, que sostiene por ejemplo, que el número de personas desempleadas en el mundo es una fatalidad de este fin de siglo. Esto lo están diciendo profesores universitarios, sociólogos, politólogos. ¿Cómo es posible que universitarios digan que el desempleo en el mundo es una fatalidad? ¿Qué leyeron? ¿Cómo razonan? No. **No hay nada fatalistamente determinado en el mundo de la cultura**.

Me preguntan sobre la educación popular y aquí mis propuestas no se apartan mayormente de lo que hacía en los años sesenta, es decir, trabajar con los grupos más necesitados, de las favelas, de las villas de emergencia, ayudar a la gente a comprender que no hay fatalismo en la conducta humana, que la historia la construimos nosotros y a su vez nos construye. Pero **para que la historia nos construyera fue preciso que antes la construyéramos a ella**. La historia no podría anticiparse a los hombres porque la historia es un producto cultural. Fue creando la historia que hombres y mujeres se hicieron en la historia. De manera que hay que volver a discutir este tema de la concientización del sujeto como hacedor de la misma. No hay momento más crucial que éste en la formación del sujeto autónomo. Y no hay momento más efectivo en el discurso neoliberal que aquel en el cual los sujetos se asumen a sí mismo como meros objetos porque consideran que esto es inevitable. Hay que pelear. Hay que combatir por todos los medios este fatalismo como paso previo a otra modificación posterior.

XVII

EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE REVOLUCIÓN[1]

(Diálogo con Paulo Freire por Esther Pérez y Fernando Martínez Heredia)

Paulo Freire nació en 1921. O, como él mismo dice, "poco después del triunfo de la Revolución de Octubre". Joven aún, pero casado ya con Elza, su compañera a lo largo de 40 años, comenzó a dirigir el Sector de Educación del Servicio Social de la industria en Recife. De su experiencia en esa institución a dicho Freire: "Me fui espantado y tratando de comprender la razón de ser del espanto [...] aprendiendo, de un lado, a dialogar con la clase trabajadora, y de otro, a comprender su estructura de pensamiento, su lenguaje, a entender lo que yo llamaría la terrible maldad del sistema capitalista". Allí, sin llamarla aun así, comenzó a hacer y a pensar la educación popular.

A principios de la década de los 60, en Río Grande do Norte, Freire concibió y comenzó a aplicar su método de alfabetización, basado en la comprensión del lenguaje popular y en el descubrimiento y la discusión de temas políticos, económicos, sociales e históricos relevantes para los que se alfabetizan. Una gran cantidad de educadores comprometidos con la causa popular acogió y comenzó a profundizar en la práctica esta propuesta pedagógica.

En junio de 1964, poco después del golpe militar en Brasil, Paulo Freire fue apresado por el ejército. De ahí saldría para el exilio en Chile y Europa, compartiría sus experiencias de educador trabajando en diversos países (Guinea-Bissau, Angola, Cabo Verde, São Tomé y Príncipe, Granada, Nicaragua).

Poco después de concluir este doloroso y fecundo exilio, Paulo Freire nos visitó como invitado al Congreso de Psicología celebrado recientemente en Cuba.[2] En esta primera estancia en nuestro país, nos concedió esta entrevista que fue más aun: un diálogo fraterno en que se abordaron algunos de los puntos fundamentales de su pensamiento y sus reflexiones más actuales.

Hacer una entrevista a quien ha dicho que no hay pregunta tonta ni respuesta definitiva resulta tranquilizador.

¿Dónde fue que dije eso? ¿Lo recuerdas?

En una intervención durante un Congreso de Educación Popular celebrado en Buenos Aires, donde exigió que lo llevaran a oír tangos.

Exacto, exacto.

Me pregunté qué exigiría usted cuando llegara a La Habana.

He venido con tan poco tiempo esta vez que no me ha alcanzado ni para plantear exigencias. Solamente he querido conocer personas y crear amistades. Creo que pueden darse cuenta de lo que significa para mí, un brasileño, un hombre de ideas —aunque conserve ciertas ingenuidades de interpretación— que hizo una opción a favor de las clases

---

[1] Tomado de: Con el título "Diálogo con Paulo Freire", fue editado en la revista "Casa de las Américas". La Habana, No. 164, septiembre-octubre de 1987, pp. 114-118.
[2] El Congreso de Psicología se celebró en 1987 (nota Casa de las Américas).

populares, llegar a Cuba por primera vez. Creo que entienden la emoción que siento al pisar un suelo donde no hay un niño sin escuela, donde no hay nadie que no haya comido hoy. Como ustedes dos son de la generación que casi nació con la Revolución, quizá no comprendan la emoción que siento yo, que nací hace muchísimo tiempo, un poquito después de la Revolución de Octubre. Comparar, por ejemplo, esta realidad con la gente de mi país que no comió hoy, que no comió ayer, que no comió antes de ayer y que no va a comer mañana; la cantidad de niños que murieron hoy, que están muriendo ahora, y saber que estoy en una tierra donde nadie muere de hambre, donde hay una solidaridad en la posibilidad histórica, donde no hay una riqueza que te hiera ni una pobreza y una miseria que te humillen. Para mí es una emoción inmensa. Yo les confieso que lo único que me hace sufrir hoy en La Habana es no estar aquí con Elza, que fue mi mujer, mi amante, la profesora de mis hijos, la abuela de mis nietos. Fue mi educadora y amaba a Cuba. Pero no hay que llorar, hay que cantar la alegría de estar en Cuba. La amabilidad de los cubanos es increíble. Es la amabilidad que nace de la alegría, de la felicidad. Sentí una gran emoción ayer al oír a Fidel, que hablaba como político y como pedagogo. Su discurso estaba lleno de pedagogía, de esperanza, de realidad.[3] Yo creo que vine en un buen momento, aunque me pregunto cuál es el momento malo para venir a Cuba. Ese momento no existe.

Creo, sin embargo, que este es un momento especialmente bueno por más de una razón. Primero, por el enorme interés que están despertando en Cuba las posiciones de los cristianos, las comunidades eclesiales de base y su creciente importancia en diversos puntos de la América Latina, y las experiencias de la educación popular. Pero, además, porque estamos viviendo un proceso autocrítico del conjunto de la sociedad que, por supuesto, pasa por la educación. No sé si sabe que durante el último Congreso del PCC y el último de la UJC la educación fue un tema muy debatido.[4] *Después de la Campaña de Alfabetización, que fue el hecho cultural más grande de la Revolución...*

¡Exacto! Y para mí, la Campaña de Alfabetización de Cuba, seguida años después por la de Nicaragua, constituye uno de los más importantes hechos de la historia de la educación en este siglo.

Después de la Campaña, Cuba consiguió hacer masiva su educación; que, como usted decía, no haya niños sin escuelas, que ningún adulto que quiera estudiar no pueda hacerlo. Hemos estimulado fuertemente la educación de los adultos. Y, sin embargo, la educación cubana atraviesa en estos momentos un período autocrítico.

En otras palabras, está siendo reestudiada. Mira, yo percibía ayer en el discurso de Fidel toda la cuestión de la rectificación. Creo que es extraordinariamente importante la cuestión de la dimensión de humildad que creo que tiene que tener una revolución. En el momento en que una revolución no reconoce probables errores cometidos, se pierde, porque se piensa a sí misma hecha por santos. Precisamente porque son hechas por hombres y mujeres, y no por ángeles, las revoluciones cometen errores. Lo fundamental es reconocer probables errores y rectificarlos. El empuje hacia la rectificación es la prueba de la vitalidad. Es la humildad necesaria que una revolución tiene que tener. Y creo que esto es

---

[3] Se refiere a la comparecencia de Fidel Castro en la televisión el 24 de junio de 1987 (nota Casa de las Américas)

[4] En diciembre de 1986 tuvo lugar el III Congreso del PCC, al que alude el periodista. En abril de 1987 se había celebrado el V Congreso de la UJC (nota Casa de las Américas).

aplicable a la educación: es necesario revisar la práctica educativa para encontrar aquella que se corresponda más adecuadamente con el proceso revolucionario.

Uno de los grandes problemas que una revolución tiene en su transición, en sus primeros momentos de vida, consiste en que la historia no se hace mecánicamente; la historia se hace históricamente. Esto significa que el cambio, las transformaciones introducidas por la revolución en su primer momento —en la medida en que se empieza a salir del modo de producción capitalista—, las relaciones sociales adecuadas al nuevo modo de producción, no se construyeron de la noche a la mañana. Se cambia el modo de producción y lo que hay de superestructural en el dominio de la cultura, incluso del derecho, y sobre todo de la mentalidad, de la comprensión del mundo —de la comprensión del racismo, por ejemplo, del sexo—; la ideología, en fin, queda 20 años por detrás del modo de producción cambiado, porque está forjada por el viejo modo de producción, que tiene más tiempo histórico que el nuevo modo de producción socialista.

Si la cuestión histórica fuera mecánica, yo ya habría hecho la revolución en Brasil. Yo no, claro, yo ayudaría a los Lula a hacer la revolución. Pero no es un proceso mecánico, sino histórico.

Uno de los grandes problemas que tiene una revolución en su transición, que a veces es muy prolongada, es el siguiente: la vieja educación, de naturaleza burguesa, llena de ideología burguesa, obviamente no responde a las necesidades nuevas, a la nueva sociedad aún no creada; la nueva sociedad comienza a crearse, por supuesto, durante el proceso de movilización popular, de organización popular para la revolución. Ahí empieza la creación de la nueva sociedad, pero ésta todavía no tiene un perfil definido a no ser teóricamente. Lo que sucede es que, llegada al poder, la revolución se enfrenta a la permanencia de residuos de la vieja ideología, a veces hasta dentro de nosotros los revolucionarios, que estamos marcados, invadidos, por la ideología dominante, que se aloja en nosotros mañosamente. Lo que pasa entonces es que en el momento de la transición, la educación tiene poco que ver —no quiero decir “no tiene nada que ver”, para no parecer demasiado exigente— con el proceso de construcción de la nueva sociedad, del nuevo hombre y la nueva mujer.

Hay que hacer una nueva escuela. Y el problema reside precisamente en que la nueva educación necesita de la nueva sociedad, y esa sociedad no está todavía parida. Hay un momento de perplejidad. El educador dialéctico, dinámico, revolucionario tiene que enfrentar los obstáculos que su propio proyecto pedagógico, más revolucionario que lo que la media piensa que debería ser, le crea; en esta fase de transición —la he estudiado, no en los libros, sino a nivel de experiencia personal...

En Guinea-Bissau, por ejemplo.

En Guinea-Bissau, en Granada. Allí conversé durante seis horas con Maurice Bishop y leí posteriormente la reflexión de Fidel acerca de los errores cometidos. Y también en Angola, São Tomé, antes en Chile, en un proceso diferente. Y en Nicaragua. He andado por todas esas tierras, y afortunadamente invitado por las revoluciones, grandes y medias; no importan los tamaños de las revoluciones, lo que importa son los ímpetus revolucionarios. Por eso me dediqué a pensar un poco sobre estos problemas. Y lo que pasa es que siempre ocurre esto. No es casual que las universidades sean las últimas fortalezas en convertirse a la revolución. Están cargadas de la ideología anterior, son mantenedoras de la ideología anterior. Y lo peor es que a veces nosotros los revolucionarios sostenemos la ideología anterior.

Hay contradicciones fantásticas, por ejemplo, entre la escuela y la revolución en una transición revolucionaria. La escuela, al mismo tiempo que sueña con un empuje hacia una formación más profunda del alumnado, repite procedimientos característicos y adaptados a la pedagogía de la clase dominante. Es que en el fondo guardamos en nosotros, contradictoriamente, las marcas ideológicas, la posición de clase con que nacemos. Pero hay que ser un buen marxista para entender estas cosas. Y no se trata de ser muy estudioso, muy lector, sino de tener una buena sensibilidad de la importancia de la carga, de la fuerza, del peso de la ideología. La ideología es material, no es solamente ideal. Tiene peso, tiene fuerza.

Entonces, yo creo que uno de los grandes desafíos de los educadores revolucionarios es lograr la transición entre la escuela que sirvió bien a la clase dominante antes de la revolución, y la escuela que ha de servir bien a las clases populares, a la sociedad ahora; y esa transición se hace revolucionándose, superando las marcas más fuertes de la tradición anterior. Una escuela revolucionaria tiene que ser una escuela de alegría, pero no de irresponsabilidad. Es como el trabajo y la vida en el hogar. Yo tengo que despertar contento, porque voy al trabajo, y regresar feliz, porque vuelvo a la casa. Si no construyo esto con mi compañera, si no construyo esto en el trabajo, es que hay algo errado. La escuela, igualmente, tiene que ser un espacio y un tiempo de satisfacción. El acto de conocer que la escuela debe hacer, debe crear, debe estimular, no puede ser un acto de tristeza ni de dolor solamente. Y es obvio que conocer demanda sufrimiento, pero hay en la intimidad, en el movimiento interno del acto de conocer, una alegría, que es la alegría de quien conoce. La escuela tiene que crear esto; crear una disciplina seria, rigurosa, pero que no olvide la satisfacción. Y estas cosas no pueden ocurrir en la transición revolucionaria “de frentón”, como dicen los chilenos. Esas cosas son rehechas. Por eso me siento muy contento cuando me dices que uno de los temas centrales del Congreso del PCC fue exactamente la pedagogía, es decir, la práctica educativa en Cuba, y hasta qué punto es posible revolucionariamente hacerla más dinámica, más creativa. Yo no tengo duda alguna de que la escuela es importante, la escuela es fundamental; no hay que superar, no hay que suprimir la escuela. Pero hay que hacerla un espacio-tiempo de alegría, de satisfacción y de saber, y, por tanto, de disciplina. No puede ser un espacio de irresponsabilidad. Pero tampoco debe ser, sobre todo en una revolución, un espacio de autoritarismo. Hay que encontrar exactamente los caminos de la creatividad de los alumnos, de los niños y las niñas, un camino de libertad. La revolución se hace, precisamente, porque no hay libertad.

Para mí las experiencias de ustedes en Brasil consisten precisamente en crear espacios de libertad en un contexto en el que no está dada. Esto, indudablemente, requiere por parte de ustedes de una creatividad enorme. Leía, por ejemplo, de las experiencias de Betto para, según sus palabras, “dotar de la palabra” a las personas que no cuentan con ella...

Exacto extraordinario…

Comienza por demostrarles a las personas que tienen boca.

Yo quedé absolutamente emocionado al oír a Betto en el libro que “hablamos” juntos. Y admirado de la creatividad de Betto, que es extraordinaria. Un educador sin capacidad de creación no puede trabajar. Por otra parte, quedé espantado de la necesidad de hacer aquello. A ciertos niveles de dominación los hombres y las mujeres se ven a tal punto disminuidos que casi se objetivan, como señalara Marx, casi se transforman en cosas.

Me resulta muy interesante tratar de vincular estas experiencias de ustedes con nuestra realidad, que es radicalmente diferente. Me hacía pues la siguiente pregunta: ¿Qué es la educación popular? Confundirla con educación de adultos resulta una reducción enorme, ¿no es cierto? Se trata de una concepción completamente diferente de la escuela, de la enseñanza, del aprendizaje. ¿Se trata de dotar al pueblo de aquello con lo que contó y cuenta la burguesía, es decir, una pedagogía, una universidad, una escuela? ¿Cómo vincular estas cosas, entonces, con la realidad de una revolución en el poder, con su necesidad de extender la educación con los medios a su alcance al total de la población? Me parece que su experiencia de vida lo hace una persona especialmente capaz para responder esta pregunta, porque comenzó usted en Brasil con la experiencia de alfabetización, pero se dio cuenta de que la alfabetización era un momento. Y después, tras la desgracia del exilio, tuvo la suerte de participar en proyectos educativos en varias partes del mundo en disímiles condiciones. Su experiencia en Guinea-Bissau, en Granada, en Angola, en Nicaragua, tiene que haberle dado una idea de los problemas que enfrenta la revolución en el campo educativo tras el advenimiento de las clases populares al poder.

Es un momento difícil que demanda de los educadores una enorme capacidad creadora; y demanda una virtud que yo vi en Amílcar Cabral. A mí, en este siglo, hay tres revolucionarios que me han impresionado.

Voy a citarlos a los tres, aunque esté siendo injusto con otros, y sé que hay montones de otros revolucionarios. Pero yo me quedaría con dos muertos y uno vivo que me llenan de esperanza, de fe, de humanismo, en el sentido no burgués de la palabra. Los dos muertos son Amílcar y Che. Y el vivo es Fidel. A estos tres símbolos acostumbro a llamarlos "pedagogos de la revolución", y establezco una diferencia entre el pedagogo de la revolución y el pedagogo revolucionario. Yo hago un esfuerzo fantástico para ser un pedagogo revolucionario, y no sé si lo soy todavía, pero lucho para serlo. El pedagogo de la revolución es esto que ustedes tienen aquí, es Fidel. Amílcar lo fue también. Yo estoy escribiendo un ensayo sobre él con este título: "Amílcar Cabral, pedagogo de la revolución". Che Guevara fue también un pedagogo de la revolución.

Yo considero que los pedagogos revolucionarios, que tienen tanta responsabilidad como los pedagogos de la revolución, que no pueden traicionar a la revolución, como decía Fidel anoche, en una dimensión menor tienen que asumir con absoluta responsabilidad su tarea, que no es nada fácil. Esa tarea se desarrolla en los primeros años de la transición. Y no me refiero a los primeros diez años, o 20 años; creo que el tiempo de una revolución no se mide en décadas. El hecho de que la Revolución Cubana tenga casi 30 años, no significa que está hecha: nunca estará hecha. Eso es lo que pido: que nunca esté hecha, porque una revolución que está hecha yerra; cuando no está siendo, ya no es. La revolución tiene que ser como decía ayer Fidel. Esta comprensión de la revolución es sustantivamente pedagógica. Pero tiene que ser encarnada pedagógicamente en métodos coherentes. Ahí está la revisión —no en el sentido peyorativo que esta palabra tiene—, la recreación, que la práctica educativa tiene que estar sufriendo siempre.

Porque la práctica educativa tampoco puede ser: para ser, tiene que estar siendo. Yo tengo que cambiar, yo tengo que marchar como educador y como político. Entonces, los métodos, las técnicas tienen que estar al servicio de los contenidos. Primero en relación con los contenidos, segundo en relación con los objetivos. Y en estos momentos de transición revolucionaria, que son los más difíciles, precisamente por la carga que arrastramos del

período anterior, de las experiencias en que fuimos formados y deformados, hay que desarrollar, incentivar, estimular una curiosidad incesante. La pregunta es fundamental. Yo tengo un libro reciente, realizado en colaboración con un chileno exiliado, que se llama *Hacia una pedagogía de la pregunta*.[5]

Una de mis preocupaciones actuales es que la educación nuestra está siendo una educación de la contestación, de la respuesta, y no de la pregunta. Entramos en la clase, sean los alumnos niños o jóvenes, empezamos a responder a preguntas que ellos no han hecho. Y lo peor es que a veces ni siquiera sabemos quiénes hicieron las primeras preguntas fundamentales de las que resultaron las respuestas que estamos dando. Estamos dando respuestas a preguntas antiguas y no sabemos quiénes las hicieron. Y es como si estuviéramos empezando un discurso, y de hecho estamos dando respuestas. Yo propongo lo contrario: una pedagogía de la pregunta. No tengo duda alguna de que la mujer y el hombre, al empezar a no ser solamente animales, al transformarse en este tipo de animal que somos, lo hicieron preguntando. Se engendraron socialmente preguntando. Cuando no se hablaba todavía el lenguaje que hoy tenemos, el cuerpo ya preguntaba. En el momento en el que se hicieron humanos, el hombre y la mujer prolongaron sus brazos en un instrumento que les sirvió para seguir conquistando el mundo, y con el cual consiguieron su estabilidad y su alimento. En ese momento, independientemente de que si hablaban o no, ya se preguntaban y preguntaban. Entonces, desarrollar una pedagogía que no pregunte, sino que solo conteste preguntas que no han sido hechas, parece herir una naturaleza histórica, no metafísica, del hombre y de la mujer. Por eso defiendo tanto una pedagogía que, siendo conceptual, sea también una pedagogía dialógica, entendiendo que el diálogo se da entre diferentes e iguales.

Me parece que se trata de una pedagogía profundamente respetuosa, de una pedagogía que tiene un respeto profundo por los considerados tradicionalmente ignorantes, no poseedores de conocimientos "que no valen la pena", poseedores de conocimientos "que no hay que aprender".

Exacto, exacto. Te acuerdas ahora de las conversaciones mías con Betto, cuando él se refiere a una mujer que sentía inseguridad, porque pensaba que no sabía nada. Él le preguntó quién resolvería mejor su vida perdido en un bosque: un médico que ha pasado por la universidad y no sabe cocinar, o ella, que sabe matar una gallina. Esta afirmación tuya me lleva a una cuestión fundamental de la educación popular y a una reflexión fundamental de carácter político-filosófico. Se trata de la cuestión del sentido común y el saber riguroso, en otras palabras, de la relación entre sabiduría popular y conocimiento científico o académico.

Hablabas de mi respeto a este saber de experiencia que tiene el pueblo, y yo insisto en ese respeto. Incluso insisto en que la educación popular tiene ahí su punto de partida, pero nunca su punto de llegada. Jamás dije que los educadores populares progresistas (y en Cuba diría los educadores populares revolucionarios, porque progresista es la forma que tiene de ser un educador revolucionario en un país todavía burgués; yo me considero en Brasil un educador popular progresista, y tengo la osadía de decir que si viviera en Cuba, yo sería un educador revolucionario; si fuera cubano, y aun siendo brasileño, porque soy también

---

[5] P. Freire y A. Faúndez, *Por una pedagogía da pregunta*, Paz e Terra, Río de Janeiro, 1985. Se trata de un diálogo entre ambos autores, realizado en Ginebra en agosto de 1984 (nota Casa de las Américas).

cubano, por el amor que le tengo a esta revolución, a este pueblo, a esta valentía, que históricamente fue posible y ustedes hicieron posible). Pero volviendo a la cuestión, estoy absolutamente convencido de que si bien el educador progresista y revolucionario no puede alojarse en el sentido común y quedar satisfecho con eso en nombre del respeto a las masas populares, tampoco puede olvidarse de que ese sentido común existe. No se puede negar su nivel de saber. Hay que saber incluso que el conocimiento científico un día fue ingenuo también y hoy día sigue siendo ingenuo. La sabiduría científica, la ciencia, no es un *a priori*, sino que se hace históricamente, tiene historicidad. Eso significa que el saber científico, riguroso, exacto, de hoy no será necesariamente el de mañana. Lo que sabíamos hace 20 años de la luna fue superado por lo que se sabe hoy.

Cuando yo afirmo que es partir de la sabiduría popular, de la comprensión del mundo que tienen los niños populares, su familia, su pueblo, que debe comenzar la educación popular, no estoy diciendo que es para quedarse ahí, sino para partir de ahí y así superar las ingenuidades y las debilidades de la percepción ingenua.

A esto llamaba usted en sus primeros escritos "concientización".

Exacto. Pero probablemente en mis primeros escritos, al llamarla concientización, cometía un error de idealismo, que se encuentra fácilmente en mi primer libro. Consiste en lo siguiente: le daba tanto énfasis al proceso de concientización que era como si concientizando acerca de la realidad inmoral, de la realidad expropiadora; ya se estuviera realizando la transformación de esta realidad. Eso era idealismo.

Eso es lo que se encuentra en "La educación como práctica de la libertad".

Exacto. Es ahí donde está la gran fuente de los momentos idealistas que marcaron el comienzo de mi madurez. Yo soy un escritor tardío. He hablado mucho, soy un hombre de mi cultura. La cultura brasileña es todavía de memoria oral. Por eso hablé mucho antes de escribir. Y sigo hablando mucho. Soy más un productor oral que un escritor. Pero me gusta lo que escribo. Cuando escribo, lo hago como si estuviera hablando. Mi leer es mi escuchar.

Pero la cuestión que se plantea —y esto es muy importante en la teoría del currículum, por ejemplo— es que hay que conocer cómo el pueblo conoce, hay que saber cómo el pueblo sabe. Hay que saber cómo el pueblo siente, cómo el pueblo piensa, cómo el pueblo habla. El lenguaje popular tiene una sintaxis, una estructura de pensamiento, una semántica, una significación de los significados que no puede ser, que no es igual a la nuestra, de universitarios. Y hay que conocer esto. Hay que vivir todas estas diferencias en las escuelas de niños populares. Imagínate que un niño popular brasileño, por ejemplo, que escribe un trabajito en su escuela en el primer grado y usa una sintaxis de concordancia estrictamente popular, escriba "A gente chegamos", y la profesora lo tacha con un lápiz rojo y le dice: "Equivocado". Esto es un absurdo. Es como si mañana tuviéramos una revolución popular en Brasil y mi nieta llegara a mi casa y me dijera: "Mira, abuelo, yo no entiendo nada. Escribí 'A gente chegou' y la profesora me lo tachó y escribió 'A gente chegamos' ". Y ella me diría: "Mira abuelo, tú dices 'A gente chegou'. Y mi madre, mis hermanos, mis vecinos —los vecinos son de 'clase'—, mis amigos dicen 'A gente chegou'. Yo no comprendo nada".[6] Hace 480 años que hacemos esto contra el pueblo en Brasil. Esto crea problemas que no son estrictamente lingüísticos, sino de personalidad, de estructura de

[6] En el habla brasileña popular el sujeto "a gente" toma significado de "nosotros" (nota Casa de las Américas).

pensamiento. Si tú me preguntas: "Paulo, ¿y te parece entonces justo, legítimo, que las masas populares no aprendan, no aprehendan, la sintaxis llamada erudita?", yo te respondería: No, es necesario que la aprendan, pero como un instrumento de lucha. Las masas populares brasileñas, los niños populares, tienen que aprender la sintaxis dominante para poder luchar mejor contra la clase dominante. No porque sea más bella la sintaxis dominante, no porque sea mejor y más correcta, porque yo te diría un poco enfáticamente que el lenguaje popular, tanto allá como acá, es muy rico, precisamente por el uso de las metáforas, de la simbología. El lenguaje popular es mucho más poético, porque necesita ampliar el vocabulario y lo hace a través de la metáfora. No quiero parecer populista, sino defender el derecho que el pueblo tiene a ser respetado en su sintaxis y en su estructura de pensamiento. Y en segundo lugar, defender el derecho del pueblo a aprender y aprehender la sintaxis dominante para poder trabajar mejor políticamente contra los dominantes. Esta es una de mis luchas.

Y yo encuentro que esto tiene que ver con la escuela revolucionaria, con la escuela en Cuba. Una pedagogía revolucionaria en Cuba —y no me estoy refiriendo a lo que se hace en Cuba, sino a lo que creo que se debe hacer en cualquier sociedad que hace una revolución— tiene que ser una pedagogía que siendo viva, dinámica, provoque, desafié a los niños, a los adolescentes, a los jóvenes en la universidad para lograr la creatividad, el riesgo. ¿Cómo hacer una pedagogía revolucionaria que no se fundamente en el riesgo? Sin correr riesgos es imposible crear, es imposible innovar, renovar, revivir, vivir. Y por ello el diálogo es arriesgado, porque la posición dialógica que se asume frente a los alumnos descubre los flancos, abre el espacio del profesor. Puede que el profesor resulte investigado por el alumno y puede que no sepa. Y hay que tener la valentía de decir simplemente: "Aunque yo sea diferente a tí como profesor, yo no sé esto". Y es reconociendo que no se sabe que se puede empezar a saber.

Volviendo atrás. Al inicio, entonces, concebía usted la concientización como el paso de la conciencia ingenua a la conciencia crítica. Después introdujo usted el concepto de — no conozco si existe la palabra en español? — la "politicidad de la educación".

Así es. Y si no existe la palabra habría que crearla. La politicidad de la educación reforzaría la comprensión de la concientización.

¿Qué cosa es la politicidad de la educación?

Hoy hablé mucho de eso con los psicólogos. En términos simples: si los que estamos sentados alrededor de esta mesa salimos de aquí con ayuda de la imaginación, nos situamos frente a una clase y empezamos a analizar la práctica docente que se realiza? imaginemos que se trata de una profesora de primero, segundo o tercer grado— y comenzamos a preguntamos sobre lo que pasa en el aula, inmediatamente captamos determinados elementos constituyentes de la práctica con respecto a la cual estamos tomando una distancia para poder conocerla. Descubrimos que no hay práctica educativa sin profesor; que no hay práctica educativa sin enseñanza; que no hay práctica educativa sin alumnos; que no hay práctica educativa sin objeto de conocimiento o contenido. Hacen falta muchísimas otras cosas, pero vamos a quedarnos con estas.

En el momento en que se comprueba que toda práctica educativa es un modo de enseñanza; que el profesor enseña alguna cosa que debe saber, y por tanto que debe haber conocido antes de enseñar y que debe reconocer al enseñar, uno comprende que toda práctica educativa es cognoscitiva, que supone un acto de conocimiento, que no hay

práctica educativa que no sea una cierta teoría del conocimiento en práctica. Pero uno se pregunta: ¿qué conocer en la práctica educativa? Y esta pregunta lleva directamente a la cuestión del currículum, a la cuestión de la organización programática de los contenidos en la educación, en el campo de la Biología, de la Sociología, de la lengua, de los Estudios Sociales. Hay un conjunto de contenidos, de programas, que se relacionan, y lo ideal es conseguir cierta interdisciplinariedad.

Pero en el momento en que uno se pregunta sobre qué conocer, cuando uno se sitúa frente a los contenidos, a los programas, uno de inmediato se plantea: ¿a favor de quién se conoce esto?, ¿a favor de qué? Y cuando uno se pregunta ¿qué hago yo como profesor?, ¿a favor de quiénes trabajo?, ¿a favor de qué trabajo?, hay que preguntarse de inmediato: ¿contra quiénes trabajo?, ¿contra qué trabajo? Y la contestación de esa pregunta pasa por la calidad política del que se la plantea, por el compromiso político del que la hace. En ese momento se descubre eso que llamo la politicidad de la educación, la cualidad que la educación tiene de ser política. Esto es, ni hubo nunca, ni habrá, una educación neutra. La educación es una práctica que responde a una clase, sea en el poder o contra el poder. Esto es la politicidad. Si lees nuevamente el primer libro mío tú no descubres esto. Y ahí estaba unas de mis debilidades, una de mis ingenuidades. Mi alegría es que soy capaz de reconocer mis debilidades. Por eso es que no me parece correcto que me hagan críticas basadas en un libro, cuando he escrito más de 14. O si no, hay que decir que se está criticando solo el primer libro, pero eso no quiere decir que se está criticando el pensamiento de Paulo Freire. Para eso, hay que leer toda mi obra, todas mis entrevistas, todo lo que he hecho, porque si no, no es correcto. Recientemente, una muchacha que vivió largo tiempo en la revolución de Nicaragua y que pasó cuatro horas conmigo en Brasil, publicó una entrevista con una introducción en la que hacia una crítica a las críticas a Paulo Freire. Y publicó un libro muy lindo donde muestra el error de mucha gente.

¿Es Rosa María?

Sí, Rosa María Torres. ¿Tienen el libro? ¿No? Ahora que he venido les voy a mandar la colección completa de mis obras y de críticas sobre mi obra, las buenas y las malas.[7]

Excelente. Tengo dos cosas más que quería precisar. La primera: ¿diría usted que la educación popular en su práctica y en su teoría es el intento de hacer una pedagogía de las clases populares en contra de una pedagogía de la burguesía?

Exacto, exacto. Tu pregunta contiene mi respuesta. A Rosa María, cuando me preguntó esto con otra formulación, le dije que la educación popular es algo que se desarrolla en la interioridad del esfuerzo de movilización y de organización de las clases populares para la toma del poder; su propósito es la sistematización de una educación nueva e incluso de metodologías de trabajo diferentes a las burguesas.

Pero ahora podrías hacerme otra pregunta que me adelanto a formular: “Paulo, ¿piensas que todo lo que la burguesía ha hecho está equivocado?” La respuesta es “no”. Otra cosa sería errónea, estrecha. Nunca olvido las afirmaciones de Amílcar Cabral sobre la cultura. Él les decía a sus compañeros de lucha en Guinea-Bissau —y no lo estoy citando

---

[7] Se refiere al libro de la educadora ecuatoriana Rosa María Torres, *Educación Popular. Un encuentro con Paulo Freire*, Bibliotecas Universitarias, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1988. Un extenso fragmento de este ha sido recientemente publicado por nuestra editorial, como parte del volumen *Palabras desde Brasil*, Editorial Caminos, La Habana, 1996, pp. 7-46 (nota Casa de las Américas).

literalmente—: “la cuestión no es la negación absoluta de las culturas extranjeras, sino la aceptación de las cosas adecuadas a nuestra sociedad”.

Eso lo dijo Martí de una manera muy bella. Dijo: “injértese en nuestras repúblicas el mundo; pero el tronco ha de ser el de nuestras repúblicas”.

¡Exacto! Entonces, mira, no se puede negar la importancia de los movimientos de la escuela nueva que han surgido paso a paso con el desarrollo de la revolución industrial y que no pueden ser reducidos a una sola experiencia de escuela nueva. Hay varias expresiones de escuelas nuevas en el movimiento general grande, en el que se encuentran desde la locura maravillosa de un Ferrer, español, anarquista, que influyó extraordinariamente sobre la educación en Nueva York, y en Brasil también a comienzos de este siglo. Ferrer fue asesinado por el estado español en 1910. Estas experiencias, repito, van desde Ferrer hasta posiciones más intermedias como la de Montessori, basada en la idea de la libertad. O la exageración de la escuela de Hamburgo, con sus maestros camaradas, que eran todos iguales a los alumnos, con lo cual se llegaba casi a la irresponsabilidad, pero que era, al mismo tiempo, una cosa muy linda. Yo no estoy a favor de esto, pero lo que quiero decir es que no se puede hacer una crítica general y estrecha. Eso no sería científico, no lo acepto, creo que es ideológico. Y no se trata de que crea que la ciencia no tenga ideología, porque la tiene, pero quiero más ciencia que ideología, respetando el valor y la fuerza de la ideología cuando se trata de la ideología proletaria.

Pero volviendo a tu pregunta, te digo más que antes. Creo que si uno parte hacia la educación popular sin la intención de construir una pedagogía de las clases populares, tarde o temprano va a descubrir que ella aparece en su práctica. A partir de ahí, o desiste, o sigue adelante. Esto no significa, sin embargo, que la creación de una pedagogía popular niegue los avances logrados por la pedagogía burguesa.

Pero por otra parte, no pienso que incluso la pedagogía que pudiéramos llamar burguesa, porque ha sido creada dentro de la dominación burguesa, pueda ser en su totalidad catalogada de burguesa. O sea, la pedagogía popular no puede remitirse al conocimiento popular del que hablábamos, como su única fuente, sino que tiene que remitirse también a la protesta contra las sociedades burguesas que dentro de ellas se ha generado.

Exacto. Si no hace esto, no es dialéctica y corre el riesgo de perderse; yo estoy totalmente de acuerdo con lo que hay de afirmación en tu pregunta. Las preguntas casi siempre traen una afirmación, y yo estoy de acuerdo contigo. Ahora, en una sociedad como la nuestra, la sociedad brasileña, la educación popular hoy en día tiene que orientarse en el sentido de cómo movilizar, orientar. La educación popular tiene que colocarse en el centro, en la interioridad de los movimientos populares, de los movimientos sociales. De ahí, la necesidad de que los partidos revolucionarios olviden su tradicionalismo. Los partidos de izquierda en este fin de siglo, o se hacen nuevos, revitalizándose cerca de los movimientos populares sociales, o se burocratizan.

Uno de mis esfuerzos en el Partido de los Trabajadores, en el que milito, es mi trabajo en una semilla de universidad popular. Dirijo este centro de formación, del cual tuve el honor de haber sido nombrado presidente. Porque en el fondo fui nombrado. Un día llegó una comisión de líderes sindicales y me dijeron que yo era presidente. Y yo les dije: “ustedes me están nombrando, nadie me ha elegido”. Pero acepté. Lo que ha hecho este

instituto en sus seis meses de vida, a nivel latinoamericano incluso, en términos de formación de la clase trabajadora, es una cosa que da alegría.

¿Cómo se llama el instituto, Paulo?

Instituto de Cajamar, que es la municipalidad en que está ubicado. Yo soy el presidente del Consejo. Lula es miembro del Consejo. Y el lunes antes pasado el día completo todos juntos discutiendo los programas del centro, y yo me responsabilicé con él; porque el instituto comenzó muy poco después de la muerte de Elza, que era mi amor, fue y es mi vida, mi amante, la madre de mis hijos, la abuela de mis nietos, la infraestructura de la familia. Yo soy superestructura solamente. Te imaginas lo que pasa a una superestructura cuando le falta la infraestructura. Estoy un tanto perdido, pero vivo y lucho por seguir vivo. Esta es la opción que hice. Pero, como te decía, el instituto se creó muy poco después de la muerte de Elza y en aquel momento me resultaba difícil. Ahora asumí el compromiso de hablar por lo menos una vez en todos los cursos que se organicen para la formación de cuadros de la clase trabajadora. Es emocionante conversar con un líder obrero que pasó muchas experiencias y te dice después: “Yo antes tenía la intuición de que este era el camino; ahora lo sé”. Hay un grupo de intelectuales, académicos, en Brasil, que han optado por las clases trabajadoras y que no se sienten propietarios de la sabiduría de la revolución. Porque esta es una cosa que los intelectuales han tenido que aprender: la humildad de no ser los propietarios del saber revolucionario. Hay que aprender también con la clase trabajadora, con los obreros, con los campesinos. Una dosis de humildad no le hace daño a nadie.

Yo estoy viendo cómo esta politicidad de la educación, y en general cómo la educación popular hoy significa un avance de las masas populares en la América Latina capitalista, diferente a la expansión de las matrículas de los 60, frente a los mecanismos de la tecnificación de las décadas pasadas, que eran todos propiedad de la burguesía. Veo como está surgiendo también de ahí una comprensión muy fuerte de que es en el terreno de la política que se van a decidir los dilemas fundamentales, en definitiva. Pero esta comprensión no consiste meramente en “saludar” a los políticos, sino en formar parte del movimiento político. Ya usted mencionaba antes que esto le exige transformaciones al partido político.

Exacto. Esta es una de mis preocupaciones. En un libro que salió recientemente en Brasil y también en Argentina, hecho con un filósofo chileno, en un cierto momento discutimos esta cuestión.[8] Yo tengo la convicción de que estos últimos años del siglo serán decisivos en lo que respecta a la preservación de los partidos de izquierda. Sin pretender hacer vaticinios, la impresión que tengo es que los partidos de izquierda tienen que renovarse apartándose de su tradicionalismo. Si me pides que elabore más estas ideas, quizá no pueda hacerlo. Pero presiento, casi adivino por el olfato, que nosotros, nosotras, los que compartimos las posiciones de izquierda, tendríamos que hacernos una serie de preguntas. No digo ya en Cuba, pero también en Cuba. En los países como Brasil hay que citar menos a Marx y vivirlo más. Hay que cambiar el lenguaje. Hay que aprender la sintaxis popular. Hay que perder el miedo a la sensibilidad. Hay que rehacer y revivir a Guevara, cuando

---

[8] Se refiere al libro en coautoría con A. Faúndez, *Por una pedagogía da pregunta* (nota Casa de las Américas).

hablaba de los sentimientos de amor que animan al revolucionario. Es decir, hay que ser menos dogmáticos y más radicales.

Hay que superar los sectarismos que no crean, que castran. Hay que aprender la virtud de la tolerancia. Y la tolerancia es una virtud no solamente espiritual, sino también revolucionaria, que significa la capacidad de convivir con el diferente para luchar contra el antagónico.

Esto es la tolerancia. Y en la América Latina vivimos peleando contra los diferentes y dejando al antagónico dormir en paz. Y los partidos de izquierda que no aprendan esto, están destinados a morir históricamente. Hay que abrirse.

Yo creo que en lo que queda del siglo, los partidos revolucionarios tienen que aprender a confiar un poco más en el papel de la educación popular. Esto, independientemente de que no pueden jamás, de manera idealista, pensar que la educación es la palanca de la revolución. Pero tiene que reconocer que aun no siendo la palanca, la educación es importante.

Yo no olvido nunca una conversación que tuve hace tres años en Canadá con el Secretario General del Partido Comunista y con el responsable del sector de educación del Partido de ese país. Conversamos mucho sobre esto. Sobre cómo los partidos revolucionarios se vuelven tímidos por no creer en última instancia en las masas populares. La Revolución Cubana resulta de una creencia casi mística en las masas populares, una creencia no ingenua, pero sí inmensa. Una creencia que se fundaba incluso en una desconfianza. Se trata de una desconfianza que no es una desconfianza en las masas, sino en los dominadores introyectados en las masas. Recuerdo —hablé de esto en la *"Pedagogía del oprimido"* al citar a Guevara, a Fidel— que repetía una advertencia que Guevara le hacía a un muchacho de un país centroamericano, al que le decía: "Mira, tienes que desconfiar del campesino que te busca. Desconfiar de la sombra del campesino". Cuando Guevara decía esto no se contradecía. Recuerdo una crítica muy dura contra mí publicada en los EE.UU., en la que decían que yo era el contradictorio. Y no, no lo era: como tampoco lo era Guevara cuando decía: "Muchacho, tienes que desconfiar del campesino que llega corriendo para adherirse a tu proyecto". Lo que Guevara estaba diciendo es que hay que desconfiar del opresor introyectado en el oprimido. Porque si la revolución no advierte estos riesgos no llega a hacerse.

El discurso de Fidel fue todo un discurso político y pedagógico y un discurso de esperanza y crítica, y de valentía, y de sufrimiento. Es una cosa extraordinaria. Te diría que fue una de las cosas más importantes de estos últimos años. Llamaba la atención sobre todas estas cosas y decía cómo fue que él aprendió. Y cuando decía "yo", estaba diciendo "nosotros". Habló de cómo aprendió a lidiar con la traición; cómo aprendió a trabajar mejor. Y decía que nada nos podrá detener, porque una traición nos enseña a defendernos de la traición siguiente.

Creo que esta capacidad es extraordinaria. Es la capacidad que tuvo Guevara, que habla desde sus memorias y sus diarios, de llegar a la Sierra Maestra como médico y conversar con los campesinos sencillos y aprender con ellos. Y él dijo una cosa linda: dijo que fue conversando con los campesinos cuando estaba en la Sierra Maestra que se formó radicalmente en él la convicción del acierto de la revolución, de la necesidad de la transformación agraria del país. Y mira, Guevara no subió a la Sierra inocentemente. Sin embargo, tuvo la valentía, el coraje, la humildad de decir cuánto le enseñó el sentido común

campesino. Es esto lo que creo que se impone: esta humildad, esta cientificidad, nunca cientificismo; esta radicalidad, nunca sectarismo; esta valentía, nunca bravata. Es esto lo que tienen que aprender los partidos revolucionarios.

Ya no resulta posible seguirse apropiando de la verdad y dictarla a las clases populares en nombre de Marx o de Lenin. Es imposible leer *¿Qué hacer?* sin comprender el tiempo de Lenin. El mismo Lenin lo dijo. Pretender entender a Lenin sin su contexto es dicotomizar el texto del contexto. Y esto no es dialéctico. Para finalizar, tengo una esperanza en que todos nosotros estemos aprendiendo. No es que esté pretendiendo darles clases a los líderes de los partidos. A los partidos de derecha yo no me dirijo. Obviamente, no tengo nada que decirles. Me dirijo a los compañeros de izquierda que están en diferentes posiciones —y todos son mis compañeros; diferentes, pero compañeros— para decirles que es preciso ser tolerantes. Este es un discurso que hago mucho más en el resto de América Latina que en Cuba. No es a Cuba a quien me dirijo enfáticamente, sino a nosotros, los otros.

Tengo todavía otra pregunta. Hace ya un buen rato usted hablaba de que la transición no se puede medir ni por decenios. Volviendo a aquel tema recuerdo un problema importante. El poder revolucionario en nuestros países no puede estar ajeno a una idea peligrosa, que es la idea civilizadora.

Exacto, exacto.

Esa idea civilizadora supone que nuestros países son, pues, atrasados. Debemos, ahora que tenemos el poder, civilizarnos. Esto está lleno de necesidad real y de peligros reales.

Exacto.

Falta otro problema. La revolución en nuestros países, que son relativamente débiles, necesita unidad: ser todos uno para poder sobrevivir y avanzar. La unidad está llena de beneficios y de bondades. Y también tiene peligros: el autoritarismo; la unidad que se vuelve unanimidad, donde la necesidad se convierte en virtud. ¿Usted cree que la educación popular puede ayudar a esto?

Lo que dijiste es macanudo. ¿Conoces la palabra? Es chilena.

Y argentina, y nuestra también.

La aprendí en Chile y cuando hablo portuñol me viene siempre a la mente. Mira, creo que estas preguntas que me planteas no son preguntas, sino afirmaciones. Son de una importancia tremenda para los partidos, para los revolucionarios, para los educadores revolucionarios.

En primer lugar, tengo miedo también del consenso. Defiendo una unidad en la diversidad: una diversidad de diferentes, no de antagónicos. Probablemente el antagónico dirá que no soy demócrata, y desde el punto de vista de él, obviamente no lo soy. Volviendo atrás, temo el consenso, aunque lo acepto en momentos críticos. No se trata ni siquiera de que lo acepte, sino de que es necesario en un momento de crisis. Pero pasada la fase crítica, creo que la discusión debe continuar. Y hay una ilusión a veces de un aparente consenso, que es la ilusión del autoritario, que piensa que no hay divergencias, aunque sí las hay. Y las divergencias son legítimas, son necesarias para el desarrollo del proceso revolucionario.

Repito que no quiero dar clases de revolución a quienes han hecho la revolución. Esto sería y falta de humildad de mi parte, y yo soy humilde. Es a nivel teórico que estoy

convencido de que la divergencia no sustantiva es importante para el propio desarrollo del proceso de crecimiento. Y yo no tengo duda alguna de que la educación tiene que ver con eso. Tiene que ver en tanto sea una educación estimulante de la interrogación y no de la paz, en tanto desarrolle una postura crítica, curiosa, que no se satisfaga con facilidad, que indague, que provoque la interrogación, la procure constantemente y que cree incluso situaciones difíciles, porque esto provoca curiosidad y creo que eso es fundamental.

Volviendo al inicio: que recuerde esta es la primera entrevista a Paulo Freire que va a salir en una publicación cubana. ¿Qué querría usted que apareciera especialmente en ella?

Me gustaría ahora enfatizar una cuestión que me es muy cara, y que tiene que ver con no tener miedo a mis sentimientos y no esconderlos. Me gustaría expresarles mi agradecimiento a ustedes, los cubanos, por el testimonio histórico que ustedes dan, por la posibilidad y todo lo que ustedes representan en tanto revolución; lo que ustedes representan de esperanza. No hay en esto ningún discurso falso: sé que no veré la misma cosa en mi país, pero la estoy viendo acá. Es una contradicción dialéctica: no voy a ver, pero ya estoy viendo.

El hecho de que, por ejemplo, un brasileño pueda venir a Cuba sin tener que enfrentarse a la policía; el hecho de poder hablar de Cuba en Brasil; el hecho de que un profesor como yo pueda escribir en mi país las cosas que te he dicho aquí; todo esto no significa que mi país ya haya hecho la revolución. No, es un país lleno de vergüenzas, lleno de cosas horribles, de violaciones de derechos, de explotación de las clases populares. Pero hay por lo menos hoy en día la posibilidad de hablar, de decir. Y hay que llenar los espacios políticos que hay en Brasil hoy. Yo no soy un hombre de la llamada república nueva. Yo soy un hombre del Partido de los Trabajadores; que tiene otro sueño. Pero yo decía que no puedo esconder mis sentimientos de alegría, porque, mira, es un absurdo, un absurdo, que un hombre como yo esté ahora por primera vez en Cuba. Pero es un absurdo que tiene explicación. No se trata de que nunca, nunca, Cuba me haya cerrado las puertas; no fue tampoco que yo tuviera dudas sobre el momento en que debería venir a Cuba. Hubo “n” motivos, “n” razones para que en las diversas oportunidades en que fui invitado, no pudiera venir.

Yo decía que no espero ver en Brasil esta transformación que he visto, y que vi también en Nicaragua, que ahora empieza allí.

¿Se imaginan lo que es para un brasileño poner el televisor y ver que el pueblo de tu país puede elegir ver el ballet dos días a la semana, y que otros dos días puede elegir ver y escuchar la ópera? Esto es también cultura, esto es universalidad, esto es pedagogía, esto es la satisfacción de un derecho que la clase trabajadora tiene a disfrutar de todo.

Yo sabía de todo esto, pero aquí vi, aquí escuché. Saber que el pueblo, todo el pueblo de tu país comió hoy. Saber que todos los niños de tu país van a la escuela, aunque haya cosas que decir a favor y en contra de la pedagogía que se hace. No dudo de que diverja en algunas cosas, pero concuerdo con la totalidad, que es la revolución. Y mi crítica se hace desde dentro de la revolución, y nunca desde afuera. Y soy muy radical en esto.

Estoy en un país en el que hay un horizonte de libertad, de creatividad, en que la Revolución tiene la valentía de decir que también se equivoca, en que la Revolución tiene la valentía de decir que hay compañeros de la dirección revolucionaria que se equivocan. Esto para mí —y parece un absurdo casi mágico lo que les voy a decir— es como si yo no

pudiera partir del mundo sin conocer materialmente, palpablemente, sensiblemente a Cuba. He depositado mi cuerpo en tu país, porque ya antes había depositado en él mi alma —sin dicotomizar una cosa de la otra, ¿eh?.

XVIII

HACIA UNA PEDAGOGÍA DE LA PREGUNTA[1]

Conversaciones de Paulo Freire con Antonio Faundez

"AF — ¡Ah, sin duda! El profesor es quien detenta la verdad y, como tal, tiene que decir la verdad. Pero ninguno de nosotros tiene la verdad, ella se encuentra en el devenir del diálogo; como decía Hegel "la verdadera realidad es el devenir", no el ser ni el no ser, sino una tensión entre ambos —el proceso histórico es el verdadero—. Así, cuando se propone que lo verdadero es una-búsqueda y no un resultado que lo verdadero es un proceso, que el conocimiento es un proceso y cuanto tal, tenemos que hacerlo y alcanzarlo por medio diálogo, por medio rupturas, esto no es aceptado por la gran mayoría de los estudiantes que están acostumbrados a que el profesor, jerárquicamente, tenga la verdad, sea el sabio, y por lo tanto no aceptan el diálogo. Para ellos el diálogo es señal de debilidad por parte del profesor, para ellos la modestia en el saber es muestra de debilidad e ignorancia.

Cuando justamente es lo contrario. Creo que la debilidad está en aquél que juzga detentar la verdad y, por eso misma, es intolerante. La fuerza está en aquél que afirma: "Tal vez tenga parte de la verdad, no la tengo en su totalidad, parte de ella está con ustedes — busquémosla juntos". Estas dificultades entonces hacen que un hombre del Tercer Mundo, al comenzar a hablar de él, comience realmente a descubrirlo, pues, ser un hombre del Tercer Mundo no significa "conocer" al Tercer Mundo. Proponer que lo conozcamos juntos constituye para la mayoría una declaración de ignorancia, cuando, en verdad, debería ser considerada una declaración de sabiduría. No debemos confundir "sentir" con "comprender".

¿Qué experiencias has tenido en este esquema?

PF — ¡Ah! en ese esquema he tenido y sigo teniendo experiencias muy interesantes, en los Estados Unidos y en Europa. De manera más o menos sistemática, en algunas universidades de los Estados Unidos, del Canadá, de Brasil y de Suiza; de manera menos sistemática, en otras universidades americanas, latinoamericanas, europeas y africanas. Te diría que los resultados de mi práctica han sido mucho más positivos que negativos. Ahora, en julio pasado, antes de venir a Ginebra, coordiné tres cursos durante el mes, con actividades dianas, en las universidades de British Columbia, en Vancouver, y de Alberta, en Edmonton, Canadá. Trabajé con los estudiantes, no para ellos y muchos menos sobre ellos. Rara vez he encontrado una participación tan conscientemente crítica, un sentido de responsabilidad tan clara, un gusto por el riesgo y la aventura intelectual —sin el que no hay creatividad— tan firme como el que encontré entre los participantes de los cursos referidos. Pero no podemos ignorar que también siempre nos confrontamos con esa certeza ideologizada, según la cual el estudiante existe para aprender y el profesor para enseñar.

[1] Paulo Freire. *Hacia una pedagogía de la pregunta/ Conversaciones con Antonio Faundez*. Buenos Aires, Ediciones Aurora, Traducción David H. Delgado, 1986pp. 50-67. Véase también: http://es.scribd.com/doc/12654681/Hacia-Una-Pedagogia-de-La-Pregunta

Esta "sombra" es tan fuerte, tan pesada, que el profesor difícilmente percibe que, al enseñar, él también aprende, primero, porque enseña, es decir, es el propio proceso de enseñar, que le enseña a enseñar. Segundo, él aprende con aquél a quien enseña, no tan sólo porque se prepara para enseñar, mas también porque revisa su saber en la búsqueda del saber que el estudiante hace. Siempre he insistido, en trabajos antiguos y recientes, que las inquietudes, las dudas, la curiosidad de los estudiantes, deben ser tornadas por el profesor como desafíos hacia él. En verdad, la reflexión sobre todo esto es iluminadora y enriquecedora tanto para el profesor como para los alumnos.

La curiosidad del estudiante, a veces, puede conmover la certeza del profesor. Por esto es que, al limitar la curiosidad del alumno, el profesor autoritario está limitando también la suya. Muchas veces, por otro lado, la pregunta que el alumno hace sobre el tema —cuando es libre para hacerla—, puede brindarle al profesor un ángulo distinto, el cual le será posible profundizar más tarde en una reflexión más crítica. Es esto lo que vengo tratando de hacer a lo largo de mi vida de profesor. No diría que la forma como trabajo sea la única o la mejor. Es la forma que me agrada. Pero más que agradarme, simplemente, en ella o por medio de ella, me siento coherente con mi opción política.

Lo que me preocupa, sobre todo, es oponerme teórica y prácticamente a dos asociaciones hechas generalmente, aunque no siempre explicitadas. La primera, entre el procedimiento democrático y la falta de rigor académico; la segunda, entre rigor académico y procedimiento autoritario.

En el fondo, los que hacen estas asociaciones no esconden una fuerte repulsión contra la democracia y contra la libertad. Es como si para ellos y para ellas, la democracia fuese algo que no tuviese nada que ver con el contexto de un seminario o de un laboratorio. Es como si fuese posible que, primero, de forma autoritaria, con buen comportamiento, cuidadosamente orientados, bien encuadrados, nos volviéramos rigurosos para, después, con el rigor así adquirido, hacer la democracia allá afuera.

La democracia y la libertad no anulan la rigurosidad. Por el contrario, vivir auténticamente la libertad implica aventura, riesgo, creación. Una actitud licenciosa, que distorsiona la libertad, es lo que compromete la rigurosidad.

Bien, diría por fin que mi experiencia ha sido siempre rica, y me conforta que, en ella, jamás tomé partido por la convicción autoritaria de que tengo una verdad que imponer —la verdad indiscutible—. Por otro lado, nunca dije, o siquiera lo sugerí, que lo contrario de no tener una verdad para imponer sería no tener nada para proponer. Si nada tenemos para proponer y si simplemente rehusamos hacerlo, no tenernos nada que hacer verdaderamente en la práctica educativa. La cuestión radica en la comprensión pedagógico-democrática del acto de proponer. El educador que no puede negarse a proponer, no puede tampoco rehusarse a la discusión acerca de lo que propone, por parte del educando. En el fondo, éste tiene que ver con el casi misterio que incluye la práctica del educador que vive la substantividad democrática, de afirmarse, sin, con eso, desestabilizar a los educandos. Es esta posición, la de la radicalidad o de la substantividad democrática, que se contrapone con por un lado, al autoritarismo y, por el otro, a la improvisación.

Terminaría estas consideraciones diciendo que la misma exigencia que me pongo, de vivir la substantividad democrática en las relaciones con los educandos con que trabajo, la tengo para el liderazgo revolucionario en sus relaciones político-pedagógicas con las clases trabajadoras, con las masas populares.

No creo en una educación hecha para y sobre los educandos. Tampoco creo en la transformación revolucionaria –como lo he dicho hace tiempo– hecha para las masas populares, sino con ellas.

AF — *Pienso, Paulo, que el problema de enseñar o educar es fundamental y que, sin duda, se relaciona con lo que decíamos antes: posiciones políticas bien determinadas en un mundo jerarquizado en el que los que detentan el poder detentan el saber, y al profesor, la sociedad actual le ofrece una parte del saber y del poder. Este es uno de los caminos de la reproducción de la sociedad. Encuentro entonces que es profundamente democrático comenzar a aprender a preguntar.*

En la enseñanza se olvidaron las preguntas; tanto el profesor como el alumno las olvidaron y, según yo lo entiendo, todo conocimiento comienza por la pregunta. Comienza por que lo tú Paulo, llamas curiosidad. ¡Pero la curiosidad es una pregunta!

PF — Exacto. Estoy de acuerdo contigo totalmente. Es esto que llamo "castración de la curiosidad". Lo que está sucediendo es un movimiento unilineal que va de aquí para allá y punto no hay regreso, y ni siquiera hay una demanda ¡el educador de manera general, ya trae la respuesta sin que se le haya preguntado algo!

AF — *Exactamente, y lo más grave Paulo, es que el alumno se acostumbra a este tipo de trabajo y, entonces, lo que el profesor debería enseñar —porque él mismo debería saberlo sería antes que nada enseñar a preguntar. Porque el inicio del conocimiento repito, es preguntar. Y solamente a partir de preguntas, y no lo contrario: establecer las respuestas con lo que todo el saber se detiene justamente en eso ya está dado, es un absoluto, no deja lugar a la curiosidad ni a elementos por descubrir. El saber está hecho, éste es la enseñanza. Ahora diría: "la única manera de enseñar es aprendiendo", y esta afirmación vale tanto para el alumno como para el profesor.*

No concibo que un profesor pueda enseñar sin que también esté aprendiendo; para que él pueda enseñar, es necesario que él tenga que aprender.

PF — Concuerdo. La afirmación es más radical todavía. Toma el proceso en su mismo comienzo. Y a mí me cala hondo esa afirmación que hiciste sobre la pregunta, que es algo sobre lo que insisto tanto... El autoritarismo que quiebra nuestras experiencias educativas, inhibe, cuando no reprime, la capacidad para preguntar. La naturaleza desafiante de pregunta tiende a ser considerada, en la atmósfera autoritaria, como provocación a la autoridad. Y asimismo, cuando esto no ocurre explícitamente, la experiencia termina por sugerir que preguntar no es una posición siempre cómoda.

Una de las exigencias que siempre nos hicimos, con Elza, en cuanto a las relaciones con nuestras hijas y nuestros hijos, era la de jamás negarles respuestas a sus preguntas. No importaba con quién estuviésemos deteníamos el diálogo para atender la curiosidad de uno de ellos o de una de ellas. Sólo después de testimoniar nuestro respeto al derecho de ellos de preguntar, es que pedíamos la atención necesaria para la presencia de la persona o las personas con quienes conversábamos.

Creo que, ya en la tierna edad, comenzamos a aplicar la negación autoritaria de la curiosidad, con los: "pero, niño, porqué tanta pregunta", "cállese, su padre está ocupado", "vaya a dormir y deje esa pregunta para mañana".

La impresión que tengo es de que, en último análisis, el educador autoritario tiene más miedo a la respuesta que a la pregunta, teme a la pregunta por la respuesta que debe dar. Considero, por otro lado, que la represión a la pregunta tiene la dimensión de la

represión mayor —la represión al ser entero, a su expresividad en sus relaciones en el mundo y con el mundo.

Lo que se pretende autoritariamente con el silencio impuesto, en nombre del orden, es exactamente ahogar en él la capacidad de indagar. Tú tienes razón. Uno de los puntos de partida la formación de un educador o de una educadora, en una perspectiva liberadora, democrática sería esta cosa aparentemente tan simple: ¿Qué es preguntar? A este respecto te contaré una experiencia que viví con profunda emoción, en Buenos Aires, adonde fui cuando trabajaba, aún aquí en el Consejo, enseguida después de la vuelta de Perón. Invitado por el Ministerio de Educación, cuya cabeza era el ministro Taiana, ex-médico de Perón, por causa de lo cual tuvo que pagar caro después del golpe militar. Organizaron un excelente programa de trabajo para mí durante ocho días, en tiempo integral. Era mi primera visita a Argentina, a la que no pude volver sino recientemente, por prohibición expresa de los militares.*

El programa constaba de seminarios diarios con profesores universitarios, rectores, técnicos de los diferentes sectores del ministerio, artistas, pero incluía también —y fundamentalmente— visitas a áreas periféricas de Buenos Aires. Un domingo por la mañana fui a una de esas áreas. El encuentro sería en una especie de centro vecinal. Un grupo enorme de personas. Fui presentado por el orador que me acompañaba.

— No vine aquí, dije, para hacer un discurso, sino más bien para conversar. Les haré preguntas, y ustedes me las harán. Nuestras respuestas darán sentido al tiempo que pasaremos juntos aquí. Paré. Hubo un silencio que uno de ellos rompió al decir.

— Muy bien, encuentro que está bien así. Realmente no nos gustaría que hiciese un discurso. Tengo ya una primera pregunta.

— Pues bien, adelante.

— ¿Qué significa preguntar?

Aquel hombre de una vjlla miseria de Buenos Aires, en aquella mañana de domingo, hizo una pregunta fundamental. En lugar de responder sólo por mí, intenté arrancar del grupo lo que les parecía que era “preguntar”. En todo momento buscaba esclarecer uno u otro punto, insistiendo sobre la curiosidad que la pregunta conlleva. Tienes razón, tal vez: debería ser uno de los primeros asuntos por, discutir en un curso de formación de jóvenes que se preparan para ser profesores: lo que es preguntar. Insistamos, no obstante, en que el centro del asunto no está en hacer con la pregunta “¿qué es preguntar?” un juego intelectual, sino vivir la pregunta vivir la indagación. Vivir la curiosidad. Testimoniarla al estudiante. El problema que, en verdad, le aparece al profesor, en la práctica, es de “espantarse”, al ir creando en los alumnos el hábito, como virtud, de preguntar.

Para un educador en esta posición no hay preguntas bobas ni respuestas definitivas. Un educador que no castra la curiosidad del educando, que se inserta en el acto de conocer, jamás es irrespetuoso con pregunta alguna. Porque, asimismo cuando la pregunta para él pueda parecer ingenua, mal formulada, no siempre lo es para quien la hace. En tal caso, el papel del educador, lejos de ser el que ironiza al educando, es de ayudarlo a rehacer la pregunta con lo que el educando aprende, en la práctica, corno preguntar mejor.

---

* Nota del traductor: Me consta que alumnas universitarias de psico-pedagogía fueron apresadas, durante la dictadura militar argentina, por haber encontrado —los grupos paramilitares que requisaban las casas— libros de Paulo Freiré en sus bibliotecas, que, por otra parte, habían sido.

AF — *Mira, Paulo, cómo estamos volviendo al principio del conocimiento, a los orígenes de la enseñanza, de la pedagogía. Y estamos de acuerdo en que todo comienza, como ya lo decía Platón, con la curiosidad y, unida a la curiosidad, la pregunta. Creo que tienes razón cuando dices que la primera cosa que debería aprender aquel que enseña es a saber preguntar. Saber preguntarse, saber cuáles son las preguntas qué nos estimulan y estimulan a la sociedad. Preguntas esenciales que partan de la cotidianidad, pues es en ella donde están las peguntas. Si aprendiésemos a preguntarnos sobre nuestra propia existencia cotidiana, todas las preguntas que exigiesen respuestas y todo ese proceso pregunta-respuesta que constituye el camino del conocimiento, comenzaríamos por esas preguntas básicas de nuestra vida cotidiana, de esos gestos, de esas preguntas corporales, que el cuerpo nos hace como tú dices. Insistiría en que el origen del conocimiento está en la pregunta, o en las preguntas o en el mismo acto de preguntar: me atrevería a decir que el primer lenguaje fue una pregunta, la primera palabra fue, a la vez, pregunta y respuesta, en un acto simultáneo. No entiendo por lenguaje, cuando hablo de lenguaje, sólo un lenguaje hablado.*

Sabemos que el lenguaje es de naturaleza gestual, corporal, y un lenguaje de movimiento de ojos, de movimiento del corazón. El primer lenguaje es el lenguaje del cuerpo y, en la medida en que ese lenguaje es un lenguaje de preguntas y en la medida en que limitamos esas preguntas y no oímos o valorizamos sino lo que es oral o escrito, estamos eliminando gran parte del lenguaje humano. Creo que es fundamental que el profesor valorice en toda su dimensión lo que constituye el lenguaje, o los lenguajes, que son lenguajes de preguntas más bien que lenguajes de respuestas.

PF — De acuerdo. Estoy convencido, sin embargo, de que es necesario dejar claro, una vez más, que nuestra preocupación por la pregunta, alrededor de la pregunta, no puede quedar tan sólo en el nivel de la pregunta por la pregunta. Lo impórtame, sobre todo, es unir, siempre que sea posible, la pregunta y la respuesta a las acciones que hayan sido practicadas o a las acciones que pueden llegar a ser ejecutadas o rehechas.

No sé si queda claro lo que digo. Me parece fundamental clarificar que tu defensa, y la mía, del acto de preguntar, de ninguna manera torna a la pregunta como un juego intelectualista. Por el contrario, lo necesario es que el educando, al preguntar sobre un hecho, tenga en la respuesta una explicación del hecho y no una descripción pura de las palabras ligadas al hecho. Es preciso que el educando vaya descubriendo la relación dinámica, fuerte, viva, entre palabra y acción, entre palabra-acción-reflexión. Aprovechando, entonces, ejemplos concretos de la propia experiencia de los alumnos durante una mañana de trabajo dentro de la escuela, en el caso cíte una escuela de niños, estimularlos a hacer preguntas relacionadas a la práctica de ellos y, las respuestas, entonces, involucrarían a la acción que provocó la pregunta. Obrar, hablar, conocer, estarían juntos.

AF —*Es necesario, entre tanto, precisar la relación pregunta-respuesta-acción. Creo que tú no pretendes que la relación entre una pregunta y una acción deba ser una relación directa. Hay preguntas que son mediadoras, preguntas sobre preguntas, a las que se debe responder.*

Lo importante es que esta pregunta sobre la pregunta, o estas preguntas sobre las preguntas, y sobre las respuestas, esta cadena de preguntas y respuestas, en fin, esté ampliamente vinculada a la realidad, esto es, que no se rompa la cadena. Porque estamos acostumbrados al hecho de que esa cadena de preguntas y respuestas, que en el fondo no

es sino el conocimiento se rompa, se interrumpa, no alcance a la realidad. Lo que exigimos es que, habiendo preguntas mediadoras, ellas sean siempre un puente entre la primera pregunta y la realidad concreta.

Pienso que el acto de preguntar, o la propia pregunta, en cuanto principio de conocimiento, podría ser comprendido en grupos concretos. Me acuerdo, por ejemplo, de que en las vísperas de mí partida para el Zaire, un joven natural de este país me buscó; estaba preparando su tesis para el doctorado, un estudio sobre la experiencia educacional de las iglesias misioneras en el Zaire.

Al iniciar nuestro diálogo, le dije: "Eres tú quien habla y yo escucho. Me dirás lo que piensas, la información que conseguiste, cuáles son tus preocupaciones que se plasmarán en el trabajo de la tesis". Durante casi de una hora, ese joven me dio informaciones increíbles: ida; a bibliotecas, lectura de libros, diálogos con persona que vivieron en la época de las misiones en el Zaire. Pero Ula esa información era una información desprovista de forma.

Al final le dije: "¿Cuáles son las preguntas que te haces para estructurar el trabajo de tu tesis?. Porque todo trabajo de tesis, como todo trabajo de investigación, se debe iniciar encontrando las preguntas-clave que es necesario encarar y resolver".

No digo que no sea necesario informarse, más lo fundamental es que esa curiosidad que nos lleva a preocuparnos de un tema determinado, se concrete en preguntas esenciales que serán los hilos conductores de nuestro trabajo. Si encontramos cinco o seis preguntas esenciales; son esas preguntas y las respectivas respuestas las que constituirán una tesis académica.

PF — Y, durante el proceso de buscar informaciones que ayuden a responder a estas preguntas, otras preguntas fundamentales emergen en la constitución de un cuerpo coherente, lógico, riguroso, que debe ser la tesis.

AF — *Sí, creo que el valor de una tesis radica en el descubrimiento y en la formulación de preguntas esenciales que despierten la curiosidad de otros investigadores. El valor no está tanto en las respuestas, porque las respuestas son, sin dudas, provisorias, como las mismas preguntas.*

Pero, a medida que encontramos las preguntas esenciales que nos permitirán responder y descubrir nuevas preguntas, se formará esa cadena que posibilitará que la tesis se vaya construyendo. Una tesis en que no solamente las respuestas constituyen lo fundamental, más también esa cadena de preguntas, siempre provisorias. Me parece que, para comenzar una tesis, lo fundamental es aprender a preguntar. La tarea de la filosofía y del conocimiento no es tanto resolver, sino preguntar y preguntar bien.

PF — Creo, en este sentido, que el educando insertado en un permanente proceso de educación, tiene que ser un gran interrogador de sí mismo. Esto es, no es posible pasar de lunes a martes sin preguntarse constantemente.

Vuelvo a insistir en la necesidad de estimular permanentemente la curiosidad, el acto de preguntar, en lugar de reprimirlos. Las escuelas ora rechazan las preguntas, ora burocratizan el acto de preguntar. El asunto no es simplemente el de introducir en el currículo el momento dedicado a las preguntas, de nueve a diez, por ejemplo. ¡No es todo! El tema nuestro no es la burocratización de las preguntas, sino reconocer la existencia como un acto de preguntar.

La existencia humana es, porque se hizo preguntando la raíz de la transformación del mundo. Hay una radicalidad en la existencia, que es la radicalidad del acto de preguntar.

Exactamente, cuando una persona pierde la capacidad de asombrarse, se burocratiza.

Me parece importante observar cómo hay una relación, indudable entre asombro y pregunta, riesgo y existencia. Radicalmente, la existencia humana implica asombro, pregunta y riesgo. Y, por todo esto implica acción, transformación. La burocratización implica la adaptación, por lo tanto, con un mínimo de riesgo, con ningún asombro y sin preguntas. Entonces, la pedagogía de la respuesta es una pedagogía de la adaptación y no de la creatividad. No estimula el riesgo de la invención y de la reinvención. Para mí, negar el riesgo es la mejor manera que se tiene para negar la propia existencia humana.

AF —*Para dimensionar, digamos, esta burocratización de la pregunta, es suficiente tener a la vista tan sólo los textos que se someten. Las preguntas son preguntas que ya traen la respuesta. En este sentido, ¡ni siquiera son preguntas! Son antes respuestas que preguntas. El estudiante tiene que saber de antemano la respuesta a la pregunta que se le hará. Entretanto, si le enseñáramos a preguntar, él tendría la necesidad de preguntarse a sí mismo y de encontrar por sí mismo respuestas, creativamente. O sea: participar de su proceso de conocimiento y no simplemente responder a una determinada pregunta con base en lo que le dijeron.*

Insisto en que la educación, en general, es una educación de respuestas, en lugar de ser una educación de preguntas. Una educación de preguntas es la única educación creativa y apta para estimular la capacidad humana de asombrarse, de responder a su asombro y resolver sus verdaderos problemas esenciales, existenciales, y el propio conocimiento. El camino más fácil es, justamente, la pedagogía de la respuesta, porque en ella no se arriesga absolutamente nada. El miedo del intelectual es sólo a arriesgarse, a equivocarse, cuando es exactamente el equivocarse lo que permite avanzar en el conocimiento. Entonces, en este sentido, la pedagogía de la libertad o de la creación debe ser eminentemente arriesgada. Debe atreverse al riesgo; debe provocarse el riesgo, como única forma de avanzar en el conocimiento, de aprender a enseñar verdaderamente. Juzgo importante esta pedagogía del riesgo, que está ligada a la pedagogía del error y esta cadena se extiende al infinito. Si así no fuera, alcanzaríamos el conocimiento absoluto, y el conocimiento absoluto no existe. La fuerza de lo negativo es fundamental decía Hegel. La fuerza de lo negativo en el conocimiento es parte esencial del conocimiento, a esto se llama error, riesgo, curiosidad, pregunta, etc.

PF — Sin esa aventura no es posible crear. Toda práctica, educativa que se funda en lo estandarizado, en lo preestablecido, en la rutina en que todas las cosas están predichas, es burocratizante, y por eso mismo antidemocrática.

AF —*Un ejemplo es el desperdicio de creatividad del operario en la fábrica. El proceso de trabajo es un proceso creativo; pero, como la racionalidad del trabajo está predeterminada y así también los pasos a seguir, el operario está insertado en un proceso que no es educativo, que le niega toda posibilidad de creatividad.*

Cuánto ganaría el conocimiento humano, las ciencias humanas y la propia sociedad si la creatividad del obrero encontrase un espacio libre para expresarse. Aun así, ésta se manifiesta por la fuerza, pues a veces el operario resuelve problemas no previstos por la racionalidad. Pero esa racionalidad exige que el operario no sea creativo. Sin embargo, si permitiese que el obrero lo fuese, se enriquecería mucho más, con esa capacidad de

creación que tiene el obrero, sobre todo en una racionalidad que fuera aplicable a lo concreto. Toda esa racionalidad propuesta es, en verdad, una racionalidad construida sobre modelos.

El gran problema es aplicar esa racionalidad a lo concreto. Y es en ese punto que esa misma racionalidad exige que el obrero no responda creativamente a los problemas que la realidad concreta impone a esa racionalidad abstracta.

PF — En este sentido, será mucho más eficiente el trabajador que, respondiendo a la exigencia de mayor productividad en la perspectiva capitalista, no pregunte ni se pregunte y poco sepa más allá de la tarea rutinaria que la producción en serie le asigne.

Braverman[2] tiene razón cuando dice: "Cuanto más se incorpora la ciencia al proceso del trabajo, menos entiende el trabajador el proceso; cuanto más la máquina se vuelve un producto intelectual y sofisticado, menos control y comprensión de la máquina tiene el trabajador". Así, en nombre de la eficiencia, de la productividad, lo que se hace es la burocratización de la mente o de la conciencia o de la capacidad creadora del obrero.

Embrutecer la fuerza de trabajo sometida a procedimientos rutinarios hace parte de la naturaleza del modo de producción capitalista. Lo que se da en la producción del conocimiento en la escuela es, en gran medida, aunque podamos hacer lo contrario, una reproducción de ese mecanismo.

En verdad, cuanto más se embrutece la capacidad inventora y creadora del educando, tanto más él es apenas disciplinado para recibir "respuestas" a preguntas que no fueron hechas, como tú resaltaste antes. Cuanto más se adapta el educando a tal procedimiento, tanto más irónicamente se piensa que ésta es una educación productiva.

En el fondo, ésta es una educación que reproduce el autoritarismo del modo de producción capitalista. Es lamentable observar, cómo educadores progresistas, al analizar y al combatir la reproducción de la ideología dominante, dentro de la escuela, reproducen la ideología autoritaria embutida en el modo capitalista de producción.

AF — Sí, es la racionalidad abstracta que impone un poder determinado de una ideología determinada. Sin duda, es muy difícil escapar a eso. Lo que se reproduce en un proceso educativo, tanto en el trabajo como en las escuelas, se reproduce también en el nivel político, en el proceso político que es también un gran proceso educativo, en el que la creatividad de las masas es ignorada es aplastada. Cuanto más escucha el pueblo a los líderes, menos piensa —esto se considera la esencia de la política, cuando debería considerarse lo contrario—. Esto se da en el entorno de los políticos autoritarios, tanto de izquierda como de derecha. Lo más grave es que se reproduzca en la izquierda, entre los políticos progresistas.

En el fondo reproducen una racionalidad que propone una sociedad injusta, en la que algunos grupos detentan el saber, el poder, las respuestas, la racionalidad, etcétera. Partamos de un análisis de la pregunta, de la creatividad de las respuestas como acto de conocimiento, como proceso de pregunta-respuesta que debería ser realizado por todos los que participan del proceso educativo.[3] Si aplicamos este análisis al proceso político

---

[2] Harry Baverman. Labor and Monopoly Capital Degradaron of Work in the Twentieth Century, en Monthly Review Press, 1974, p. 425.

[3] Hasta aquí publica la página web de scribd: http://es.scribd.com/doc/12654681/Hacia-Una-Pedagogia-de-La-Pregunta (nota AGS)

propiamente dicho, vemos cómo esa racionalidad dominadora ejerce una influencia fundamental en la política, progresista de los líderes que se dicen de izquierda o que pretenden estar ligados a las masas. La eficiencia política se evalúa como mejor según el grado de respuesta de las masas a las exigencias hechas por los líderes políticos. También la eficiencia del educando se da en la medida en que él responde, cada vez más, por medio de las respuestas elaboradas por aquél que es su profesor. Todo esto resulta en la muerte del proceso del conocimiento en cuanto tal, en la muerte del proceso político en cuanto tal y en la reproducción de una sociedad de autoritarismo y elitismo, que constituye la negación de la propia educación, del proceso educativo.

Paulo, ahora que de alguna forma hemos analizado y profundizado lo que propusimos como pedagogía de la pregunta y pedagogía de la respuesta, sugeriría retomar un tema a la luz nueva de esta conceptualización: las manifestaciones culturales de resistencia que las masas populares oponen a las ideologías dominantes. Ideologías que son vividas también por las masas en su cotidianeidad, como tú decías, pero que no se encuentran solas en la vida cotidiana, pues en ésta existen acciones, gestos, manifestaciones culturales y políticas que imponen resistencia a esas ideologías dominantes.

PF —A este respecto diría —hasta repitiéndome un poco— que la comprensión crítica de las expresiones culturales de resistencia de las clases sociales oprimidas, es fundamental para la estructuración de planes de acción político-pedagógicos. Estas expresiones culturales que hablan de la manera cómo leen su realidad y de cómo se defienden, deben aparecer en el punto de partida de aquellos planes. La movilización popular que, en sí, implica el proceso de organización, se hace con más facilidad cuando se tienen en consideración estas formas de resistencia popular que, en general, constituyen lo que vengo llamando “mañas” de los oprimidos. Con ellas se defienden de los ataques agresivos de las clases dominantes y también hasta de la situación ambiental insatisfactoria en que viven y a veces, apenas sobreviven, en el acontecer de la explotación de clase.

En mi experiencia en áreas rurales y urbanas, no solamente brasileñas, vengo aprendiendo a percibir las defensas que el cuerpo de los oprimidos termina por crear en las situaciones más dramáticas, cómo mañosamente se inmuniza. Es una especie de “vacunación”, aunque precaria, pero sin la cual no habría quien sobreviviese. En el dominio más directo de la cultura, sin que pretenda rechazar la defensa del cuerpo de este dominio, las mañas son necesarias en la lucha contra la invasión de la cultura dominante. Es interesante observar cómo cultos afro-brasileños "aceptaron" asimilar santos y santas de la tradición católica por pura defensa.

Creo también. que, en el dominio del lenguaje, en el nivel de la sintaxis, de la semántica, los oprimidos se afirman y se defienden mañosamente. A veces, diciendo una cosa, están afirmando otra –es la forma de defender su verdad–.

Por eso, para mí, en la medida en que penetramos en las resistencias para entenderlas, conociendo *mejor* las expresiones culturales, el lenguaje de las clases dominadas, iremos percibiendo en qué medida la ideología dominante ha penetrado, los vacíos que no ha logrado llenar o sólo llenó aparentemente por causa de la misma resistencia de las clases populares.

No tengo ninguna duda de que la comprensión del sentido común de las clases populares —cómo están percibiendo su papel en el mundo, en la historia, cómo ellas se ven

en su relación con los líderes políticos—, la comprensión crítica de sus sueños, todo esto es indispensable para cualquier esfuerzo de lucha por la transformación de la sociedad. Sin comprender esas relaciones, sin comprender los límites de la resistencia de las clases populares, en el sentido de estimularla para con ellas ultrapasarlos, es difícil actuar políticamente, con eficiencia revolucionaria. Guevara acostumbraba bajar a la Sierra, discretamente, trabajando como médico entre los campesinos de las comunidades próximas al centro en que se hallaba, para aprender con ellos sus formas de resistencia. En otras palabras, es preciso comprender las mañas para entender también el miedo. Y el miedo es una cosa normal. Basta estar vivo para tener miedo. Pero es necesario comprender igualmente los límites del miedo, para comprender, también, los límites de los espacios de resistencia.

No sé si soy claro al decir esto.

En este sentido, me parece *básico* que el educador-político y el político educador se hagan capaces de aprender a juntar, en el análisis del proceso en que se encuentran, su competencia científica y técnica, forjada a lo largo de su experiencia intelectual, a la sensibilidad para lo concreto. Si fuesen capaces de hacer este casamiento indisoluble entre la comprensión más rigurosa y la sensibilidad sin la cual la rigurosidad falla, la práctica de ellos se afirmaría y crecería. Lo que tienen, por lo tanto, que hacer —exponiéndose a los valores culturales, a las formas de resistencia, a las mañas populares— es comenzar a sentirlas, más que comprenderlas intelectualmente. Si no sienten la maña, hablan de ella conceptualmente, pero no son capaces de percibirla en cuanto maña, concretamente.

Cuando me pregunto, a veces, por qué tanta resistencia por parte de muchos de nosotros a vivir esta comunión con los grupos populares, a respetar la comprensión que están teniendo del mundo; por qué tanta resistencia a aprender también con las masas populares, a *ser* simples, en nuestra tentativa de comunicación con ellas, rechazando, por un lado el uso de lenguaje sofisticado, por el otro, el simplismo, en el fondo arrogante y elitista, no tengo más respuesta que la de que en todo eso se ve el grasiento y sucio autoritarismo que nos marca. De hecho, ese autoritarismo de origen burgués o pequeño burgués, asumido también en nombre de la ciencia, de su rigor, que debe ser impuesto a las clases populares, por causa de su "incompetencia", me hace recordar uno de esos momentos de rabia que Marx revela sobre todo en su correspondencia. Me refiero a una policarta que, por lo menos en algunos aspectos, tiene que ver con los comentarios que estoy haciendo,[4] En cierto momento dicen: “No podemos, por consiguiente, marchar con hombres que declaran abiertamente que los obreros son demasiado incultos para emanciparse ellos mismos, por lo que tienen que ser liberados desde arriba de ellos por los filántropos de la gran burguesía y de la pequeña burguesía”.

Por esto es que vengo insistiendo, a tu lado, desde el *primero* de nuestros diálogos, en una pedagogía de la pregunta radical. Y esta pedagogía vivida en la escuela o en la lucha política, es substantivamente democrática y, por esto mismo, antiautoritaria, jamás *espontaneísta* o liberal-conservadora. Sobre todo, una pedagogía en cuya práctica no hay lugar para la dicotomía entre sentir el hecho y aprender su razón de ser. La crítica a la escuela tradicional no se agota en las cuestiones técnicas y metodológicas, en las relaciones

---

[4] Carta de Marx y Engels a A. A. Bebel, G. Liebknecht, W. Bracke y otros. Contenida en Carlos Marx y Federico Engels, *Obras Escogidas*, tomo II, Moscú., Editorial Progreso, 1966, pág. 49

importantes educador-educando, sino que se extiende a la crítica del propio sistema capitalista. (…)

XIX

YO QUISIERA MORIR DEJANDO UN MENSAJE DE LUCHA[1]

Entrevista por Rosa María Torres, Ecuador/Argentina[2]

Presentación

La entrevista que sigue tuvo lugar el 3 de septiembre de 1994. Se realizó en Sao Paulo, Brasil, en la casa de Paulo Freire, y en presencia de Nita, su mujer. Yo venía de asistir, en Brasilia, a la Conferencia Brasileña de Educación para Todos, en la que se lograron importantes acuerdos para el magisterio brasileño. Previamente había acordado con Paulo y con Nita pasar a visitarles en Sao Paulo, y él había aceptado mi propuesta de una entrevista centrada en el tema docente, un tema que le inquietó siempre y que fue abrazando con cada vez mayor convicción y firmeza en los últimos años.[3]

Lo que se dio, en los hechos, fue un diálogo vivo y rico en torno a los nuevos escenarios de la educación brasileña y latinoamericana, y, en ese marco, un compartir de nuestras respectivas visiones y propuestas. El texto que se incluye aquí registra únicamente la segunda parte de esta conversación, a la que di el carácter de entrevista.

Mi idea era publicar el texto en "Education News", el boletín trimestral de UNICEF, del cual yo era entonces editora. No obstante, fundamentalmente por razones de espacio, siempre se fue quedando para el próximo número. La última vez que hablé con Paulo le recordé que tenía todavía aquella entrevista pendiente, me comprometí a traducirla (la entrevista fue realizada en portugués) y le aseguré que se publicaría en este año 1997. Cumplo ahora con esos compromisos, aunque Paulo, maestro y amigo muy querido para mí, ya no está para verlo. Al publicar esta entrevista contribuyo además con su deseo, expresamente reiterado aquí y en esa oportunidad: "Yo quisiera morir dejando un mensaje de lucha".

---

[1] "Les dejo con esta entrevista realizada a Paulo Freire en 1994 y aparecida en 1997, lamentablemente demasiado tarde para que él llegara a verla publicada. Valga como mi homenaje personal a Paulo entonces y cinco años después, como un pequeño aporte a la multiplicación de ese mensaje con el cual él quiso que lo recordáramos". Publicado en Novedades Educativas, N° 79. Buenos Aires, 1997. Consultada en diciembre de 2012, tomado de: http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/documentos/paulo_freire_entrevista.pdf

[2] Rosa María Torres (Ecuador). Fue Presidenta del Consejo Asesor Internacional del Instituto Paulo Freire (Sao Paulo). Ha producido varios trabajos sobre Freire, entre ellos "Educación popular: Un encuentro con Paulo Freire", publicado en Ecuador (CECCACEDECO), Brasil (Loyola), Perú (TAREA) y Argentina (Centro Editor de América Latina). Prologó, a pedido de Freire, uno de sus últimos libros, "Profesora sí, tía no. Cartas a quien pretende enseñar", Siglo XXI Editores, México.

[3] Su último libro, "Pedagogia da Autonomia (Saberes necessários a prática educativa)", prologado por Paulo Freire en Septiembre de 1996 y publicado por Paz e Terra en 1997 en Sao Paulo, está dedicado específicamente al tema de la formación docente. Empieza el libro diciendo: "La cuestión de la formación docente junto a la reflexión sobre la práctica educativa progresista en favor de la autonomía de ser de los educandos, es la temática central en torno a la cual gira este texto". Freire lo pensó como un texto a ser comprado y leído masivamente por educadores. El libro, de formato pequeño y con un tiraje de 30.000 ejemplares, se vendió a 3 Reales (el equivalente a 3 US dólares) y la edición se agotó en efecto en poco tiempo.

Rosa María Torres
Buenos Aires, 9 de mayo de 1997

Entrevista a Paulo Freire
(Sao Paulo, 3 Septiembre, 1994)

ROSA MARIA TORRES (RMT): Paulo, quisiera que habláramos hoy sobre los educadores, su situación, su formación, sus perspectivas.

PAULO FREIRE (PF): Voy a referirme principalmente a los profesores brasileños.[4] Pero mis consideraciones sobre los profesores brasileños se aplican perfectamente a toda América Latina, en mayor medida en un lado que en otro.

En primer lugar, hay que decir que en la historia de la educación y la política brasileña hay un descuido total de la educación, una falta de respeto que espanta, que duele. Al mismo tiempo, en el discurso de los candidatos políticos –no importa si para Presidente de la República, Gobernador de Estado, Prefecto, Concejal o Diputado– hay siempre un lugar especial para la educación. Ellos siempre aseguran que la educación y la salud, en su gobierno o en su análisis de la problemática, constituyen una prioridad. Sucede, no obstante, que la práctica posterior del elegido resulta absolutamente contraria al discurso, es la negación de dicho discurso. Lo que observamos es que el profesorado, sobre todo en tiempos recientes, comienza a querer tomar su carro en sus propias manos. Siempre que protesta, que se reúne, moviliza, organiza y hace huelga, el poder habla y dice: “En realidad, reconocemos que los profesores tienen razón, que ganan muy poco. Pero no tenemos dinero”.

En un libro que acabo de publicar, titulado “Cartas a Cristina”,[5] ataqué duramente ese discurso oficial. Este texto fue aprovechado inclusive por una organización de madres, padres y profesores que asumió con seriedad la lucha en favor de los profesores del Estado. Antes incluso de que saliera el libro, el abogado de ellos me pidió permiso para usar una página que contenía una crítica a la administración de Sao Paulo, justamente una página en la que sugiero a las familias que impulsen la bandera y las luchas del profesorado de enseñanza primaria y secundaria. Sugiero que padres y madres también se organicen para pelear contra el Estado. Y digo que el discurso de la imposibilidad es mentiroso.

Yo estoy absolutamente convencido de que es preciso que un gobierno decida políticamente y pruebe que hay dinero para pagar mejor, menos indecentemente, a los profesores. Mira bien: ni siquiera estoy luchando por que se les pague decentemente; estoy todavía en la etapa de afirmar que es preciso pagarles menos inmoralmente.

No quiero decir que los ministros que afirman que no hay dinero para pagar sean realmente mentirosos. Pero los que no son mentirosos, están ideologizados. Es decir, tienen un velo en la cara y no pueden ver la realidad. Un aspecto que considero fundamental es el

[4] Freire usa el término “profesores”, de uso corriente en Brasil. Preferimos respetar aquí el término, tal y como Freire lo usa, es decir, para referirse a los educadores en general. Por otra parte, a lo largo de la entrevista original (en portugués), Freire usó predominantemente el término profesoras, teniendo como referencia el Brasil y asumiendo una identidad total entre el ser profesor y el ser mujer. En la traducción de la entrevista al español, he optado por el término abarcativo de profesores.
[5] Cartas a Cristina, Paz e Terra, Sao Paulo, 1994.

que tú mencionaste antes de iniciar esta entrevista: la necesidad de reorientar la política de gasto público. Los Secretarios de Educación no son tanto mentirosos como ingenuos.

Hay tres o cuatro rubros en la vida pública brasileña que, si se tomaran en serio, dejarían dinero de sobra para pagar al profesorado. Sería necesario hacer a nivel de Estado, de Municipio y de país un estudio de la administración pública, de los disparates que se dan en torno a los salarios. Hace poco se intentó hacerlo pero no se pudo por las presiones enormes que existen por parte de los grupos de presión dentro de la estructura del Estado, que no quieren perder los privilegios. O sea, es una lucha muy dura, pero es preciso darla.

RMT: ¿Qué implica esa lucha para los distintos sectores involucrados?

PF: Yo pienso que el Congreso debe entrar en esto también. No es posible que los diputados se reúnan y aumenten sus salarios en porcentajes fantásticos, y no los de los demás, los de los profesores. Es toda la maquinaria del gobierno la que tiene que entrar en esto. Primero, es preciso que haya decisión política. Sin decisión política no puede hacerse, pues esta lucha en el fondo es política e ideológica, no administrativa. La decisión de ser decente es, substantivamente, una lucha política. Ahora, yo no estoy en capacidad de decir qué es lo que hay que hacer.

Hay gente que me dice: "Realmente Paulo, el Estado no tiene dinero. Si se tratara de aumentar a los Procuradores del Estado, los abogados de los diferentes sectores del Estado, entonces sí se puede dar un buen aumento, pues estamos hablando de 150, 300 personas. ¡Pero los profesores son 300.000!". Este es un argumento falso. Porque lo que requerimos saber es si la educación es o no es una prioridad. Si es una prioridad, la prioridad se manifiesta con presupuesto, con dinero. Hablar del discurso de la prioridad sin tener en cuenta cómo se constituye la prioridad, es una mentira, es traición al concepto mismo de prioridad.

RMT: Un argumento corriente hoy en día para no aumentar los salarios docentes es que los salarios, por sí solos, no mejoran la enseñanza, es decir, el desempeño del profesor en el aula de clase.

PF: Yo tengo una respuesta muy fácil para eso. El salario solo no hace milagros. Pero sin un salario decente no es posible comenzar nada. Hay un cierto punto a partir del cual el argumento del salario por sí solo se torna válido. Pero no es posible usar ese argumento en un municipio como Maceió, donde las profesoras ganan 10 reales por mes.[6] En Sao Paulo se está pagando entre 130 y 187 reales. ¡Es un absurdo!

Evidentemente, el salario sólo no es señal de competencia pedagógica y política del magisterio. Pero un buen Secretario de Educación no puede impulsar la formación permanente del magisterio si los profesores no tienen dinero ni siquiera para comprar el periódico, mucho menos un libro. Una mujer que sale de su casa afligida con su problemática familiar, consciente de que los salarios de ella y de su marido no alcanzan para hacer frente razonablemente a las dificultades, esa mujer, por maravillosa que sea, no puede ser una buena educadora.

RMT: ¿Cuál es el complemento de un buen salario? ¿Qué más se requiere para ser un buen educador o una buena educadora?

PF: Primero, se requiere un salario mínimamente decente. Segundo, un respeto real a la tarea del magisterio. La educación y los educadores tienen que ser respetados: respeto

[6] Un Real en ese momento equivalía aproximadamente a un dólar estadounidense.

personal, trato cortés, decente, serio. En tercer lugar, la organización política del magisterio debe tener como una de sus tareas la formación permanente de los profesores. El poder público debe por un lado estimular y por otro ayudar a las organizaciones del profesorado para que cumplan el deber de la formación permanente. Y, allí donde no puedan hacerlo los propios organismos sindicales, que lo haga el Estado.

El Estado puede ayudar, como lo intentamos en la Prefectura de São Paulo, pagando horas para que los profesores estudien. Si la educación es realmente una prioridad, entonces hay que conseguir el dinero para que los profesores, en su casa o en la escuela, tengan horas para estudiar dentro de la jornada de trabajo. Los cursos de formación permanente deben ser pagados. El magisterio tiene que recibir su salario sin descuentos. La comprensión que el poder público tiene del trabajo del magisterio debe incluir las horas en que el profesorado está preparándose para ser mejor profesor.

RMT: Es generalizada hoy la crítica a las organizaciones docentes en el sentido de que están centradas en el reclamo por los salarios, descuidando otros aspectos de la valorización y la profesionalización de los educadores.

PF: Bien, yo también haría esa crítica. Pero la haría sólo después de que el magisterio tuviese asegurados todos esos derechos y continuase no queriendo luchar por mejores condiciones de trabajo. Cuando el gobierno dice: “Es claro que el profesor tiene derecho de ganar más, pero no tenemos dinero”, eso es hipocresía, eso es mentira. Si se da la situación de que, teniendo tiempo remunerado para estudiar y contando con una formación permanente pagada por el Estado o por el Municipio, los profesores se niegan a dar clases, esto debe ser sancionado. Pero yo no puedo generalizar esa crítica antes de que los derechos mínimos del magisterio estén asegurados. Creo que un gobierno serio, que dedique sus cuatro años de administración a hacer esto, tiene derecho a exigir del profesorado una productividad mucho mayor que la actual.

RMT: ¿Cómo empezar a resolver el conflicto entre padres de familia y profesores, que tienden a percibirse unos a otros como bandos opuestos antes que como aliados en el campo educativo?

PF: También ésta es una cuestión ideológica. Yo encuentro que el enfrentamiento entre familias y profesores existe sobre todo en las áreas proletarias, en las áreas pobres de las ciudades, donde la clientela escolar es la clase trabajadora o la clase media baja. He participado en reuniones de padres de familia y profesores en algunas escuelas particulares ubicadas en zonas ricas y no encontré nada de esto. La certeza que tengo es que hay un trasfondo ideológico elitista que funciona en la cabeza, o en el cuerpo, del profesor. En los cursos de formación del magisterio no se discute la cuestión de la ideología, la relación entre ideología y educación, el tema de cómo la ideología nos ciega, nos vuelve miopes y vuelve opaca la realidad. Entonces, se ha metido en la cabeza de los profesores, incluso de aquellos que comparten la misma condición de clase, que las familias llamadas pobres son incompetentes.

RMT: No obstante, hay problemas y contradicciones reales que cruzan a todos los sectores sociales. Por ejemplo, el tema de la presencia o la ausencia de los profesores. Los padres de familia exigen que los profesores estén presentes, que den clases. Los profesores, por su lado, y sobre todo dadas las condiciones actuales, faltan, se ausentan, hacen huelga.

PF: Exacto. Ahí tienes un problema que afecta a las familias independientemente del corte de clase. Las huelgas, por ejemplo, de las que se valen los profesores para defender su situación, afectan tanto a las familias de buen nivel de vida como a la familia proletaria.

Algunos años atrás, 3 o 6 años atrás, el Presidente de la APOS (Asociación de Profesores del Estado de Sao Paulo), durante una huelga general del profesorado del Estado, en un debate televisivo, fue acusado de que los profesores y profesoras del Estado no estaban cumpliendo con su tarea fundamental que era enseñar, dar clases. El dio entonces una respuesta fantástica: "No, eso no es cierto. Nosotros no dejamos de enseñar en ningún momento. Nosotros estamos enseñando lo que significa la lucha democrática". Los padres de familia no entendieron aún esa lucha y es por eso que, en el libro que ya mencioné antes, digo que, en lugar de ponerse en contra de los profesores, los padres de familia deben reaccionar contra el Estado y luchar en favor de los profesores, hermanarse con ellos.

RMT: Por un lado, hay que trabajar en esto con los profesores. ¿Qué hacer, cómo trabajar con los padres de familia?

PF: Los organismos del magisterio deberían asumir, como tarea política, no únicamente luchar contra el Estado, sino luchar política y pedagógicamente durante todo el año para lograr la alianza con las familias. Esta debería ser tarea de la propia escuela y de los partidos progresistas. Estos no deberían hablar de educación únicamente en período de elecciones; deberían tener departamentos vivos todo el tiempo, manifestándose a través de la prensa, por ejemplo. ¿Cómo meter el tema en los llamados "medios de comunicación"? Unos medios de comunicación que están siendo cada vez más "medios de hacer comunicados", de ideologizar contra los intereses populares. ¿Cómo interferir en los programas de televisión para clarificar ideológicamente nuestra propia lucha?

RMT: Las huelgas y paros docentes se han multiplicado en los últimos años en todo el mundo, y sobre todo en América Latina, pero ya no resuelven los problemas de los educadores. ¿Qué conclusión sacas al respecto?

PF: Esa es una pregunta fundamental que deberíamos hacernos todos desde una perspectiva progresista. En el mundo actual, donde la globalización de la economía es uno de los momentos fundamentales de la llamada post-modernidad, las multinacionales pueden hoy, por ejemplo, con enorme facilidad, desplazar el centro de producción de un determinado producto de América del Sur hacia el Asia, en cuestión de 15 días. Y pueden, de ese modo, vaciar la lucha, vaciar la huelga de obreros involucrados en la producción de ese producto. Las multinacionales se llevan la producción al Asia, acaban con el empleo aquí, y no se perjudican porque inclusive consiguen mano de obra más barata.

Sólo doy un ejemplo para mostrar que la clase trabajadora tiene que ponerse a la altura de los tiempos, a la altura de su tiempo. No es posible resolver hoy con una huelga problemas que fueron resueltos con la huelga veinte años atrás. Es cuestión de eficiencia. La huelga hoy en día ya no es eficiente como vía de lucha, y necesitamos buscar un substituto.

Una de mis discrepancias vehementes con los analistas llamados post-modernos, sean filósofos o sociólogos, es que ellos, haciendo un análisis muy correcto de la situación concreta, concluyen en la imposibilidad de cambiar. Yo hago el mismo análisis... ¡y concluyo en la necesidad de continuar luchando!. Es decir, la diferencia entre ellos y yo es que yo no acepto de ninguna manera renunciar a la lucha. Y, por eso, no caigo en el

fatalismo que carga el neoliberalismo en su discurso. Yo no creo que la lucha sea inviable. Lo que constato es que la lucha a la antigua no va más.

Cuando se plantea la cuestión de la huelga en relación al profesorado, en primer lugar hay que tener en cuenta que los huelguistas educadores ya parten de una dificultad política y es el propio hecho de que su huelga no altera la producción. En otras palabras, como educadores que son, no trabajan en el proceso productivo sino en el plano cultural. Esto disminuye considerablemente su poder. De aquí a poco la huelga ya no será eficaz, Como ya no lo está siendo. Hubo varias luchas en las que el magisterio terminó cansado, exhausto, y sin conquistar casi nada. Y entonces regresa decepcionado a las escuelas.

Si yo pudiese influenciar más a través de mis libros, a través de mi postura y de mi posición, convidaría al magisterio y a sus dirigentes a re-examinar las tácticas de lucha. No para abandonarla. Yo sería la última voz en decir "No luchen" a los profesores. Yo quisiera morir dejando un mensaje de lucha. Ahora, si tú me preguntas: "Paulo, ¿tienes alguna sugerencia concreta?". Yo te digo: "No, no la tengo". Lo que tengo es la certeza de que no es posible el fatalismo. Puedo concluir que la huelga ya no tiene el sentido que solía tener, y por eso quiero saber cuál es su substituto. Lo que no podemos hacer es cruzarnos de brazos.

RMT: Vamos al tema de la formación docente. Hoy en día, para muchos la eficacia de la formación y la capacitación docente está en duda. No se ven resultados claros ni a nivel de la enseñanza ni a nivel del aprendizaje, ni entre los profesores ni a nivel de sus alumnos. ¿Cómo ves tú esta cuestión? ¿Dónde radican los problemas?

PF: Yo no tengo duda de que una formación bien hecha continúa siendo no sólo eficaz sino indispensable.

RMT: Pero, ¿qué quiere decir bien hecha? ¿Cómo se hace?

PF: Voy a intentar explicar lo que significa para mí "bien hecha". Para mí, la formación permanente sólo tiene sentido, sólo es inteligible, cuando involucra una relación dialéctica, contradictoria, entre práctica y teoría. Al examinar la experiencia formadora o capacitadora, lo que interesa ver es exactamente cómo se dan en esa experiencia las relaciones entre práctica y teoría. Porque la formación está ahí; la formación se da en la relación entre teoría y práctica, no sólo en la teoría ni solamente en la práctica. Y entonces ahí tenemos diferentes caminos, diferentes métodos, para concretar esta relación.

Cuando fui Secretario de Educación en la Secretaría de Educación de Sao Paulo nos propusimos y vivimos un proceso de formación permanente con 35.000 profesores.

RMT: Cuéntanos cómo fue ese proceso.

PF: Se hizo a través de grupos de formación. ¿Qué hacía cada grupo? Precisamente, discutía su práctica. En una sala se reúnen 25 o 30 profesores que trabajan en alfabetización infantil y se cuenta con un equipo de dos o tres personas que coordinan el encuentro. Las personas que coordinan deben tener, obviamente, un nivel mayor de conocimientos teóricos y científicos que el que tiene el grupo con el que trabajan. En determinado momento de la reunión, una profesora habla y dice: "Yo quisiera exponer al grupo mi práctica y algunos obstáculos que vengo encontrando y que no he logrado resolver". Y lo hace. En ese momento, ella concretiza el obstáculo con el cual se ha enfrentado. Y entonces sí vienen Vigotski, Emilia Ferreiro, los estudiosos que han estudiado y continúan estudiando ese problema y que han planteado explicaciones teóricas para entenderlo y encararlo. Es así que se enseña a Vigotski, y no a través de conferencias sobre Vigotski. Es esto lo que debe

hacerse en todos los niveles de la práctica docente, con el profesor de lengua, de historia, de geografía, de matemática.

Nosotros hicimos esto aquí con ayuda de tres universidades de Sao Paulo. Teníamos un equipo muy bueno de UNICAMP (Universidad de Campinas), la USP (Universidad de Sao Paulo) y la PUC (Pontificia Universidad Católica), formado por filósofos, lingüistas, cientistas políticos, profesores de lengua, de portugués, de sintaxis. Ellos trabajaban con los técnicos, con los educadores y educadoras que actuaban en las bases de la Secretaría de Educación.

Ahora, evidentemente, en este intento por discutir práctica y teoría, puede llamarse también a una persona externa para que venga a hablar específicamente, por ejemplo, con los profesores de lengua. No obstante, esa exposición puede caer entre gente que está acostumbrada a hacer reflexión teórica únicamente en función de su práctica. Por eso, hacer formación solamente a partir de conferencias, en un determinado mes del año, eso, para mí, no es formación permanente.

RMT: ¿Cuál fue la respuesta de los profesores al plan de formación propuesto por la Secretaría?

PF: Yo asistí a algunos de los seminarios de evaluación que se realizaron en las subregiones en que dividíamos el Estado de Sao Paulo desde el punto de vista administrativo-pedagógico. ¡Fue fantástico!. Los dos seminarios municipales de educación que se realizaron en nuestra administración llegaron a toda la red. Se presentaron más de 375 tesis, lo que no es poca cosa. Tenemos pues evidencia de que el magisterio, cuando se lo trata decentemente, responde.

RMT: La formación de los profesores, ¿tuvo repercusión en sus modos de relacionarse con los alumnos y de enseñar en las aulas de clase?

PF: La enseñanza mejoró enormemente. Superamos en Sao Paulo 10 años de experiencia pedagógica. A lo largo de los cuatro años de administración, cada año superaba al anterior desde el punto de vista de la promoción de los alumnos dentro de la red escolar.

En Brasil, el número de niños que queda al margen de la escuela es un escándalo. El número de los que consiguen entrar es mucho menor que el de los que no lo consiguen, y más de la mitad de los que entran son expulsados de la escuela, es decir, la mal llamada “evasión”. Nosotros logramos disminuir drásticamente esta última. Y lo comprobamos estadísticamente.

RMT: Te has referido fundamentalmente a la capacitación de profesores en servicio, y esto es lo que se hizo en Sao Paulo. Pero, ¿qué pasa con la formación inicial de los profesores? ¿Qué cambios hay que introducir aquí para que sea eficaz?

PF: Creo que aquí también habría que hacer un trabajo parecido. He dado inclusive sugerencias a personas vinculadas directamente a los cursos de formación.

A menudo en los cursos de formación para el magisterio se formula la pregunta: ¿cómo sacar a los profesores de las escuelas y llevarlos a observar aulas de clase? Hoy, con ayuda de la tecnología moderna, no es necesario hacer esto. Se necesita un equipo que haga buen video y un equipo que sepa discutir video, que tome el video como un objeto cognoscible y no como un video, sino como un elemento que inmediatiza la práctica gnoseológica del profesor dentro de su campo.

Tomemos, por ejemplo, una escuela de la periferia, de la favela. Vamos allí y nos presentamos como representantes de una institución de formación de profesores que

queremos hacer unos videos para mostrar a los estudiantes el contexto de la escuela y algunas actividades pedagógicas que tienen lugar allí. Hablamos con la directora primero, y después con el cuerpo docente. No debe ser la directora quien seleccione a la profesora cuya clase vamos a filmar. Después de esos arreglos preliminares, se filman las actividades de uno o más profesores con sus alumnos. Luego se prepara el video desde el punto de vista técnico. Antes de terminarlo, un equipo de profesores estudia el video. El video así producido lleva la favela al aula de clase, muestra cómo juegan y cómo viven los niños, cómo enseña el profesor, qué problemas enfrenta, etc.

El video se pasa a los estudiantes de magisterio, en su programa de formación, sin decir absolutamente nada. Después se les pide que lo analicen. Y se ve con qué están de acuerdo y con qué no. Al hacerlo, los estudiantes van a discutir el comportamiento pedagógico y político de la profesora con los alumnos. A mí, como profesor, me toca discutir la teoría de los errores y la teoría de los aciertos de la profesora cuyo video fue presentado en el aula. Este es apenas un ejemplo de cómo podemos dinamizar de un modo fantástico la formación docente.

Un día fui a dar una charla en un colegio de formación de profesores, invitado por las alumnas del último año. Al terminar, las alumnas se aproximaron y me dijeron: "Profesor Paulo, estamos asustadas. Nos formamos como profesoras y ahora estamos con miedo de que alguien nos llame a darnos empleo". Yo les dije: "Explíquenme mejor la cuestión del miedo. ¿Están arrepentidas de su opción por la escuela?". Respondieron: "No, queremos enseñar, pero nunca oímos siquiera hablar de la periferia y estamos con miedo de que nos llamen a trabajar allí. Tenemos miedo de los niños de la periferia".

Pues bien, en un curso de formación de profesores, y hasta donde sea posible, es preciso mostrar el país a esos jóvenes. Y, con la tecnología disponible hoy, ¡pucha! El video fue algo imposible algunos años atrás. Ya no. Sólo no lo usa el que no quiere hacerlo.

RMT: Un último punto, Paulo. Acaba de realizarse la Conferencia Nacional de Educación para Todos, en Brasilia. El acuerdo que se firmó con los profesores reconoce un piso salarial de 300 reales y la importancia de la formación permanente del profesorado. ¿Son éstas buenas señales?

PF: Mi primera reacción a cualquier noticia en torno de la formación permanente como preocupación central de un encuentro, es elogiarlo sin saber nada más. Después, yo quiero saber de qué se trata exactamente. Es decir, mi primera respuesta es positiva. Como educador, yo sé lo que significa la formación. Es por eso que peleo tanto con los americanos, pues me resisto a aceptar que "training" equivale a "formación". "Formación" es mucho más que "training". Entonces, la formación de los educadores, y los análisis en torno a ésta, tienen gran importancia.

RMT: ¿Qué opinas del piso salarial?

PF: Encuentro que todavía es poco. Tal vez haya gente que diga que no es posible más, que más que eso ultrapasaría todas las posibilidades. La cuestión es que, en el momento que uno comienza con un piso como ese, uno no puede dejar de estar preocupado por saber si en verdad la educación es una prioridad.

La educación es prioritaria porque en el análisis general que hago de la vida y de la existencia humana, el fenómeno educativo es absolutamente fundamental. La educación no es la llave de todo, pero sin ella nada se hace. Entonces, si eso es verdad, yo tengo que

preocuparme diariamente con ese piso, con ese mínimo, debajo del cual los profesores no pueden vivir ni trabajar decentemente.

RMT: Todos hablan hoy de la "valorización del profesor". ¿Qué entiendes tú por "valorización del profesor"?

PF: Cuando tú viniste aquí esta tarde a hablar sobre esto, tú ya estabas valorizando al profesor. Cuando me propusiste este tema, es porque tú ya apostabas a que yo también valorizo al profesor. Tú viniste aquí hoy no sólo como una profesional, una buena profesional de América Latina, sino encarnando una tarea política, indiscutiblemente, en defensa de la valorización.

¿Qué es valorización? Es el respeto a la dignidad del profesor, de una persona sin la cual la educación no es prioridad. Valorizo algo o alguien en la medida que lo considero fundamental en relación con mis objetivos y sueños. Y mis sueños, aquellos por los cuales he luchado, no pueden estar disociados de la práctica educativa. Entonces, valorizar al profesor no es sólo una obligación ética sino una obligación política que se fundamenta en la ética. Si no valorizamos a los educadores tenemos pocas posibilidades de hacer de éste un país mejor. Ahora, la valorización no se detiene en el verbo, no sólo se trata del discurso sobre la valorización sino de la práctica del discurso.

Me asiste la alegría de decir que fui Secretario de Educación del Municipio de Sao Paulo junto con Luiza Erundina.[7] El mérito es mucho más de Erundina que mío, pero el hecho es que fueron dos años y medio sin ninguna huelga del magisterio. Esto se dio porque valorizamos al profesor.

[7] Freire ocupó ese cargo entre 1989 y 1992.

XX

PAULO FREIRE CONSTRUCTOR DE SUEÑOS[1]

> *"…sin poder siquiera negar la desesperanza como algo concreto y sin desconocer las razones históricas, económicas y sociales que la explican, no entiendo la existencia y la necesaria lucha por mejorarla sin la esperanza y el sueño" (P.F.)*

Proceso de conocimiento

> *"Me parece que la llamada neutralidad de la ciencia no existe. La imparcialidad de los científicos, tampoco".*

Enseñar hace parte del proceso más grande de conocer, y enseñar implica necesariamente aprender… entonces podemos decir que la educación o que la práctica educativa es siempre una cierta teoría del conocimiento puesta en práctica, siempre… La mejor manera de uno acercarse es distanciarse desde el punto de vista de la teoría del conocer, es muy difícil para que uno sea si los otros no son.

Que el educador necesita del educando, así como el educando necesita del educador. Ambos se educan. Aunque las tareas sean específicas. El educador no es igual al educando… el educador tiene que educar, el profesor tiene que enseñar y el educando tiene que aprender, la cuestión es cómo se dan estas relaciones de tal manera que sea una práctica democrática.

Pero depende de ciertas cualidades que el profesor tiene que crear como es no tener vergüenza de no saber, de no conocer alguna cosa que el educando le pregunta. Por lo tanto tener la cualidad de la humildad. Hoy día tenemos muy bien clara la cuestión de donde falla la razón, pero yo incluyo en todo esto la pasión, los deseos, los sentimientos… y todo esto tiene que ver con la cuestión de CONOCER…

"sería en verdad una actitud ingenua esperar que las clases dominantes desarrollasen una forma de educación que permitiese a las clases dominadas percibir las injusticias sociales en forma crítica".

Pedagogía

> *"Los problemas relacionados con la educación no son solamente problemas pedagógicos. Son*

[1] Textos del videos realizado por el IMDEC, México, para la Cátedra Paulo Freire, ITESO, febrero 2000. Tomado de:
http://estrategiadidactica.files.wordpress.com/2011/12/freire-paulo_constructor-de-suec3b1os.pdf

problemas políticos y éticos, como cualquier problema financiero".

La otra cuestión es preguntarnos, ¿cuál es nuestra comprensión del acto de enseñar y cuál es nuestra comprensión del acto de aprender? Y fue exactamente a partir de ahí que yo hice la crítica a lo que yo llamo "educación bancaria"… La única forma que tu tienes de enseñar a AMAR es AMANDO… yo creo que el amor es la transformación definitiva. Esto me dice nuevamente que hay que partir, hay que saber partir del nivel donde el educando está o los educandos están, este es su nivel cultural, ideológico, político. Y es por eso que el educador tiene que ser sensible, tiene que ser esteta, tiene que tener gusto, la educación es una obra de arte. El educador tiene que ser ético, tiene que respetar los límites de la persona, no puedo entrar en ti y no respetarte. Yo tengo que respetar tus sueños y respetar tus miedos. Pero yo debo también tocar estos miedos, si tú vives, si tu trabajas con un grupo metido en el silencio hay que encontrar un camino para que ellos rompan el silencio... Pero a la vez nosotros no encontramos realmente el camino, no hay recetas para esto, para encontrar el camino cierto del meollo del silencio. Si el grupo me quiere escuchar no puedo negarle mi voz. Pero enseguida yo demuestro que necesito también su voz, porque mi voz no tiene sentido sin la voz del grupo y lo invito y lo desafío.

El punto de partida de la educación está en el contexto cultural, ideológico, político, social de los educandos. No importa que este contexto esté echado a perder. Una de las tareas del educador es rehacer esto, en el sentido que el educador es también un artista: el rehace el mundo, él redibuja el mundo, el repinta el mundo, recanta el mundo, redanza el mundo.

"asumir el miedo es no esconderlo, solamente así podremos vencerlo…"

Dimensión política de la educación

"Como educadores y educadoras somos políticos, hacemos política al hacer educación".

La educación solo gana fuerza en la medida en que reconociéndose flaca se entrega a la labor de clarificación de las conciencias, para que los individuos se asocien, se movilicen, se organicen, para transformar el mundo malo, nosotros aquí como educadores y educadoras o somos un poquito locos o no haremos nada. Ahora, sin embargo, fuéramos solamente locos nada haríamos tampoco. Si fuéramos solamente sanos tampoco nada haríamos. Solo hay un camino para hacer algo, es ser sanamente locos o locamente sanos.

Durante el proceso este educador que ama, por lo tanto es loco y sano, va a tener el deber de ir poco a poco mostrando las consecuencias de un proceso crítico del conocimiento del mundo.

La ideología dominante siempre involucra metodologías bancarias. Cuanto más castres la capacidad de pensar cierto, que implica capturar la esencia de los hechos que se dan, cuanto más sugieras a las personas que la realidad es un puro dado, un puro dado, dado, tanto más tu domesticas. Porque también en la democracia hay autoritarios… Fue por esta razón, y no porque yo estaba metido en la alfabetización, que yo fui a la cárcel, o que

pasé dieciséis años fuera de Brasil. No era porque yo hacía alfabetización, porque la alfabetización que yo hacía implicaba esta comprensión crítica del mundo.

La transformación del mundo es hecha para que se tenga poder y para que se tenga libertad. Y que asegura la adquisición de poder, aún cuando exista una dimensión individual con relación al poder, es una tarea social, que implica una combinación de esfuerzos, movilización, una organización de tácticas para la lucha sin lo que no es posible aumentar las esferas de poder. La única manera de aumentar el mínimo de poder es usar el mínimo de poder. Mientras si… vamos a admitir que tú tienes solamente diez centésimos, un metro de espacio si no lo ocupas, es poder mayor que te ocupa ese metro... La transformación del mundo pasa también por esa aprehensión conscientemente crítica del mundo. Lo que hay es un proceso contradictorio, en permanente movimiento. Contradictorio en que la conciencia si reconociéndose condicionada, es capaz de intervenir en el condicionante. Yo puedo luchar por la libertad porque estoy condicionado, pero no determinado. Esto es, el ser condicionado, yo me reconozco condicionado y entonces peleo contra las fuerzas que me condicionan. No se trata de sacar los dominantes de ahora para hacerlos dominados y poner en su lugar a los dominados de ayer para ser los dominantes de ahora.

Para hacer esto yo les confieso que me quedaría en casa. Toda la gente que me dicen que no hacen nada por la transformación, porque la transformación tiene en sí este riesgo, yo digo, esta es la mejor manera que tu tienes de no hacer nada… y porque en cualquier momento, si existo, me arriesgo

"La humildad nos ayuda a reconocer esta sentencia obvia: nadie lo sabe todo, nadie lo ignora todo".

Ética-utopía-poder

"Es posible la vida sin sueño, pero no la existencia humana y la historia sin sueño"

Hay que hacer una opción, una opción ética, una opción política, una opción de quienes quieren ser también sujetos. Esta utopía es realizable, en que no haya opresor y oprimido, en que haya niveles diferentes de poder y responsabilidad, porque también la utopía cierta para nosotros no podría ser aquella en que llegáramos a una especie de reino de la irresponsabilidad, en que toda la gente usase su libertad para hacer lo que quieren, no es posible…

No hay vida sin límites. Y la existencia de los límites establece necesariamente la necesidad de ciertos poderes, que no cabe a todos.

Me gustaría decir a ustedes que a veces se afirma que Paulo Freire redujo educador y educando a un mismo nivel. No… Si educador y educando fueran la misma persona, no habría por qué hablar de uno y de otro, porque uno no sabría del otro… yo reconozco que sin límites no es posible vivir.

Pero hay series de límites que yo rehúso y rehúso por cuestiones éticas, políticas, culturales, etc., etc… la tarea pedagógica nuestra: insistir para que se cambien los límites, pero para dejar claro que cambiarlos implica transformar más cosas…

“Podemos equivocarnos. Podemos errar. Mentir nunca…”

Reforma educativa

“Otro saber necesario a la práctica educativa, es el que se refiere al respeto debido a la autonomía del ser del educando”

…Porque miren las escuelas no se transformaran a partir de ellas, ni tampoco se transformaran si no entran, si no aceptan el proceso de cambio. El proceso de cambio no puede dejar de venir de afuera, pero no puede dejar de partir de dentro. Es dialéctica la cuestión.

Hay una resistencia del autoritarismo incluso, del autoritarismo que se piensa y se proclama progresista. Entonces el argumento, por ejemplo, es mucho este,… que no hay tiempo, que el diálogo atrapa… echa a perder, dificulta…. En lugar, para mí el raciocinio sería otro. Sería si la estructura como está no permite el diálogo, hay que cambiar la estructura y no decir que no puedo. Yo también sé que no se puede hacer diálogo así. Por esta razón hay que cambiar el currículo, tomando el currículo como la totalidad de la vida dentro de la escuela.

“no hay cambio sin sueño como no hay sueño sin esperanza”

XXI

PAULO FREIRE CAMARADA DE CRISTO[1]

(Última entrevista, 17 de abril de 1997)

Desde el primer contacto con el profesor en la semana del 10 de abril, Paulo Freire se colocó a nuestra completa disposición, la entrevista fue hecha en su casa en el Alto de Sumaré al Oeste de Sao Paulo, Brasil, por Luciana Burlamaqui. Cuando llegamos su único pedido fue: “Si yo comienzo a cansarme pido parar. He estado muy cansado últimamente. De manera que ando medio cansado, he trabajado bastante”.

Comentó que estaba escribiendo su nuevo libro “Cartas Pedagógicas” y que estaba guardando toda su energía para eso. Pero en la entrevista sus ideales, sus palabras y su entusiasmo, hicieron desaparecer cualquier cansancio a la vista y brindó aquellos preciosos minutos con mucha sabiduría y esperanza.

Las Marchas

Yo estoy absolutamente feliz por aun estar vivo. Y por haber acompañado esa marcha que, como otras marchas históricas, revelan las ganas amorosas de cambiar el mundo. Esa marcha de los “Sem Terra” (“Sin Tierra”). Yo moriría feliz si viera un Brasil en su tiempo histórico lleno de marchas: Marcha de los que no tienen escuela, marchas de los reprobados, marcha de los que quieren amar y no pueden. Marcha de los que se niegan a una obediencia servil. Marcha de los que se revelan, marcha de los que quieren ser y tienen prohibido ser. Yo creo al final de cuentas las marchas son andamiajes históricos por el mundo. Y los “Sem Terra” constituyen para mí hoy, una de las expresiones más importantes de la vida política y civil e este país, por eso mismo es que se habla contra ellos. Hasta gente que pensé progresista habla contra los “Sem Terra” como si fuesen uno insolentes. Como si fuesen unos destructores del orden. No, por el contrario, lo que ellos están una vez más es probando ciertas afirmaciones teóricas de analistas políticos de que es necesario pelear para que se obtenga un mínimo de cambio o transformación. Lo que quiero decir, concluyendo con mi respuesta, además de mostrar mi satisfacción de estar vivo viendo esto.

Por ejemplo, lamento tristemente que Darcy Ribeiro ya no pueda saber o ya no pueda estar viendo y sintiendo una marcha como esta. Como yo creo mucho en Dios, agradezco mucho a Dios estar vivo, y poder ver y saber que los “Sin Tierra” marchan contra una voluntad reaccionaria histórica en este país. Y mi apelación, cuando termino esta primera pregunta, mi deseo, mi sueño, como dije antes, es que otras marchas se instalen en este

---

[1] Traducción y subtítulos de: Manuela Yasmín Capó Sisco –Venezuela, Cooperativa del Centro de Estudios Para la Educación Popular– y Jalmiris Regina Reis Simao–Brasil, – Proyecto de traducción Paulo Freire entre Nosotros. Tomado, la Primera Parte de: http://www.youtube.com/watch?v=yPtBrZ9V890, la Segunda Parte de: http://www.youtube.com/watch?v=WcFnGjbuyT0. Trascrito el 25 de diciembre de 2012, por AGS.

país. Por ejemplo, la marcha de la decencia, la marcha por la superación de la sinvergüenzura, que se democratizó terriblemente es este país.

Quiero ir que yo creo en esas marchas porque nos afirman como personas, como sociedad queriendo democratizarse.

El ser humano en adaptación

Indiscutiblemente, desde el punto de vista biológico, tal vez ningún otro ser haya desarrollado la capacidad de adaptación a las circunstancias mayores que las del hombre y la mujer. La adaptación de un ser humano es apenas un momento de lo que yo llamo "su inserción". Es decir: ¿Cuál es la distinción entre "adaptación al mundo" y la "inserción al mundo"?

La distinción es la siguiente que en la adaptación hay una adecuación, hay un ajuste del cuerpo de las condiciones materiales, a las condiciones históricas, sociales, geográficas, climáticas, etc. Y en la inserción lo que hay es una toma de decisiones, en el sentido de la intervención del mundo.

Por eso mismo rechazo cualquier posición fatalista delante de la historia y delante de los hechos. Yo no acepto, por ejemplo, expresiones como: "Es una pena que haya tantos brasileros y brasileras muriendo de hambre, pero al final la realidad es esa misma". ¡No! Yo rechazo como falsa, como ideológica esta afirmación. Ninguna realidad es de esa manera. Toda realidad está ahí, sujeta a nuestra intervención en ella. Yo no tengo ninguna duda que la historia de la lucha por la justicia rural y agraria de este país, que hoy, el Movimiento de los "Sin Tierra" expresan en una posición que no diría que es la final, sino que es una posición crítica de quien se asume como sujeto de la historia, revela la superación de la posición inicial de adaptación, de adecuación, inclusive, como una forma de defensa.

Para mí, una de las preocupaciones, una de las razones de mi lucha, una de las razones de mi experiencia en el mundo, es exactamente la de que como educador, yo puedo contribuir con un posicionamiento crítico ante la posibilidad de pasividad, para que se vaya más allá de esa pasividad a lo que yo llamo "posturas rebeldes" y de posturas críticamente transformadoras del mundo.

El ser humano en evolución

Yo pienso que somos, hombres y mujeres, seres inacabados pero con una diferencia radical delante de la inconclusión de los árboles de la inconclusión de otros animales, por ejemplo.

En el mismo momento que nos tornamos capaces de saber que somos inacabados, sería una inmensa contradicción si al mismo tiempo no nos insertamos en un movimiento que es permanente y que es un movimiento de búsqueda. El proceso de permanente búsqueda en que nos insertamos yo le vengo llamando "vocación de ser más". En la búsqueda o en el proceso de completar esa vocación de "ser más" nos perdemos también. Es decir estamos en una indiscutible posibilidad de distorsionar el proceso de búsqueda del "ser más". A esa distorsión yo la llamo deshumanización. La deshumanización por eso mismo no es virtuosa. La deshumanización es un proceso trágico al que estamos sujetos en el proceso de búsqueda de nuestra creciente humanización. Lo que tenemos por delante es

ese gran camino en el que “ser y dejar ser” se confrontan. Siempre habrá la posibilidad de las trágicas renuncias de “ser”.

La gran tarea nuestra de pasar por el mundo es exactamente la de la lucha constante, permanente por “ser más”.

La Fe

Yo me sitúo entre los que… primero, entre los que creen en la trascendentalidad. Segundo, me sitúo entre los que creyendo en la trascendentalidad no dicotomizan la trascendentalidad de la mundanidad. Es decir, desde el punto de vista del propio sentido común yo no puedo llegar “allá” a menos que parta de “acá”. Si “aquí” es el punto donde me encuentro para referirme a “allá”, entonces es de “Aquí” donde parto para referirme a “allá”. Yo respeto a los que tienen que dicotomizar, pero yo no acepto la dicotomía.

Entonces de ahí el tema de mi fe, de mi creencia, que indiscutiblemente interfiere en mi forma de pensar el mundo. Pocos días antes de que muriera Darcy Ribeiro escuché una linda entrevista de él, que debe haber sido una de las últimas que dio, en el que hablaba de esas cuestiones, de ese tema. Y él decía con mucha sinceridad, con mucha amorosidad, que eso es lo que siempre fue: un hombre serio, amoroso, indiscutiblemente… un hombre de coraje, un hombre que lidió con la vida y la muerte de manera poética, inclusive. Y él decía: “Si el tema de la fe pasara por la razón crítica, yo hasta tuviera fe”. Yo me reí y el riendo, amoroso, él decía: “Yo hice todo, pero no resultó”. En el fondo, él lo dijo con palabras que no sé repetir ahora. Por ejemplo, él decía: “Yo no soy más que mi cadáver, cuando me muera soy un montón de cosas que se deshacen” y cuando Darcy decía aquello con una sinceridad enorme, con una gran lealtad, yo me decía a mí mismo que conmigo el proceso fue diferente, yo nunca necesite, y en esto tal vez yo sea poco humilde también, pero yo nunca me necesité de luchar mucho conmigo mismo para comprenderme en la fe. Por eso mismo me recuerdo de una frase de una de las primeras afirmaciones de un libro que leí cuando tenía 19 años, de Miguel de Unamuno, un célebre filósofo, amoroso también, español… un libro que se llama “Ideas y Creencias”, en el que comienza diciendo: “Las ideas se tienen en las creencias que se está”.

Y conmigo lo que se viene dando es eso mismo. Es decir yo también estoy en mi fe, entonces, yo nunca necesité, inclusive, de argumentaciones de naturaleza científica y filosóficas para justificarme en mi fe.

Cristo, mi camarada

Cuando yo era muy joven fui a los manglares de Recife, a los arroyos de Recife, a los morros de Recife, a las zonas rurales de Pernambuco a trabajar con los campesinos, con las campesinas, con los habitantes de barrios pobres. Yo confieso, sin ningún lloriqueo, confieso que fui hasta allá movido por una cierta lealtad a Cristo de quien yo era más o menos un camarada. Pero lo que sucede es que cuando yo llego allá, la dura realidad de los habitantes de los barrios pobres, la dura realidad del campesino, la negación de su ser como gente, la tendencia a aquella adaptación de la que hablamos anteriormente, aquel estado casi inerte frente a la negación de la libertad, todo aquello me remitió a Marx. Yo siempre digo que no fueron los campesinos los que me dijeron: ¿Paulo, tú ya leíste a Marx? ¡No, de ninguna manera! Ellos no leían ni el periódico. Fue la realidad de ellos la que me remitió a Marx, y yo fui a Marx. Y es allí donde los periodistas europeos de los años 70 no habían

entendido la afirmación de que mientras más leía a Marx mucho más encontraba una cierta fundamentación objetiva para continuar siendo un camarada de Cristo. Por lo tanto, las lecturas que hice de Marx no me incentivaron jamás a que dejara de encontrar a Cristo en la esquina de los propios barrios pobres. Yo permanecí con Marx en la mundanidad, a la búsqueda de Cristo en la trascendentalidad.

ÍNDICE

Ensayos

Paulo Freire: Esperanzas, alegrías y lucha por Armando González Segovia…… p. 1

Sobre el pensamiento educativo de Paulo Freire por Armando González Segovia / Rosa Mujica Verasmendi…… p. 8

Paulo Freire Educación dialógica (selección de textos)

I Educación Bancaria…… p. 24

II La dialogicidad: esencia de la educación como práctica de la libertad…… p. 40

III La antidialogicidad y la dialogicidad como matrices de teorías de acción cultural antagónicas…… p. 71

IV Identidad cultural y educación…… p. 124

V No hay docencia sin discencia…… p. 131

VI La importancia del acto de leer…… p. 143

VII De las cualidades indispensables para el mejor desempeño de las maestras y los maestros progresistas…… p. 149

VIII Enseñar no es transferir conocimiento…… p. 155

IX De hablarle al educando a hablarle a él y con él: de oír al educando a ser oído por él…… p. 175

X Una vez más, la cuestión de la disciplina…… p. 180

XI Consideraciones en torno al acto de estudiar…… p. 184

XII Enseñar es una especificidad humana…… p. 187

XIII En Recife, como profesor de lengua portuguesa…… p. 216

XIV A veinticinco años de la *Pedagogía del Oprimido*…… p. 251

XV Del gratificante acto de estudiar…… p. 277

Diálogos freireanos (entrevistas)

XVI La confrontación no es pedagógica sino política…… p. 296

XVII Educación en tiempos de revolución…… p. 300

XVIII Hacia una pedagogía de la pregunta…… p. 315

XIX Quisiera morir dejando un mensaje de lucha…… p. 326

XX Paulo Freire constructor de sueños…… p. 335

XXI Paulo Freire, camarada Cristo…… p. 339